

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra Speciální pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Komunikační systémy využívané ve vzdělávání žáků se sluchovým
postižením

Communication systems used in the education of pupils with hearing
impairment

Lucie Dvořáková

Vedoucí práce: Mgr. Miroslava Kotvová

Studijní program: Speciální pedagogika (B7506)

Studijní obor: B SPPG (7506R002)

2017

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma Komunikační systémy využívané ve vzdělávání žáků se sluchovým postižením vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 21. 4. 2017

.....

podpis

Ráda bych touto cestou upřímně poděkovala Mgr. Miroslavě Kotkové za její odborné rady, trpělivost a vstřícný přístup při vedení mé bakalářské práce. Děkuji také Mgr. Haně Koubkové za její cenné rady a pomoc. Velký dík patří též zástupcům ředitelů škol pro sluchově postižené, kteří mi umožnili provést v jejich školách výzkumné šetření. Rovněž bych ráda poděkovala pedagogům a asistentům pedagoga speciálních škol za ochotu při spolupráci.

ANOTACE

Bakalářská práce se zabývá komunikačními systémy využívanými ve vzdělávání žáků se sluchovým postižením. Teoretická část se nejprve zabývá problematikou sluchového postižení a představuje některá teoretická východiska oboru surdopedie. Další, podstatnou částí práce, je představit možnosti komunikace osob se sluchovým postižením, a to prostřednictvím popsaných komunikačních systémů a komunikačních přístupů, využívaných ve vzdělávání žáků se sluchovým postižením. Práce se dále zabývá výchovně-vzdělávacím systémem pro děti, žáky a studenty se sluchovým postižením, se zaměřením na základní školy. Cílem praktické části práce je poukázání na fakt, jaké komunikační systémy jsou ve vzdělávání žáků se sluchovým postižením nejčastěji využívány. V práci jsou dále představeny typy komunikačních systémů, které využívají osoby se sluchovým postižením. Hlavním cílem výzkumného šetření, je zjistit, jaké komunikační systémy jsou preferovány na vybraných školách pro žáky se sluchovým postižením a z jakého důvodu.

KLÍČOVÁ SLOVA

Komunikace

Komunikační systémy neslyšících

Sluchové postižení

Vzdělávání

Základní školy pro žáky se sluchovým postižením

ANNOTATION

The Bachelor thesis deals with communication systems used in Education of pupils with hearing disabilities. The first part deals with impaired and some theoretical background field surdopedy. Another substantial part of the work, is to persons with hearing disabilities communication through the communication systems and communication approaches used in Education of pupils with hearing disabilities. The structure of the Education system for children, pupils and students with hearing disabilities, with a focus on the elementary school. In the practical part of the bachelor thesis is aim to introduce, what communication systems are using in Education of pupils with hearing disabilities. There are also presented types of communication systems, which can use persons with hearing disabilities. The main goal of the investigation is to find out what communication systems are preferred in selected schools for pupils with hearing impairment and why.

KEYWORDS

Hearing Impairment

Communication

Communication systems of the deaf

Education

Primary schools for pupils with hearing impairment

Obsah

1 ÚVOD.....	8
2 PROBLEMATIKA SLUCHOVÉHO POSTIŽENÍ.....	10
2.1 Sluchové postižení	10
2.2 Anatomie a fyziologie sluchového aparátu.....	11
2.3 Etiologie a klasifikace sluchových poruch a vad.....	13
2.4 Diagnostika sluchového postižení	16
2.5 Technické kompenzační pomůcky pro lidi se sluchovým postižením	17
3 KOMUNIKACE OSOB SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM.....	20
3.1 Komunikační systémy osob se sluchovým postižením.....	21
3.1.1 Vizuálně-motorické systémy komunikace	22
3.1.2 Auditivně-orální systémy komunikace	28
3.1.3 Jednoduché symbolické komunikační systémy	31
4 PŘÍSTUPY VE VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM	32
4.1 Auditivně-orální komunikační přístup.....	32
4.2 Přístup simultánní komunikace.....	34
4.3 Přístup totální (globální či celostní) komunikace	35
4.4 Bilingvální přístup	36
5 VÝCHOVNĚ-VZDĚLÁVACÍ SYSTÉM PRO ŽÁKY SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM V ČR	37
5.1 Raná péče a speciálně pedagogická diagnostika.....	37

5.2 Primární vzdělávání žáků se sluchovým postižením	38
6 KOMUNIKAČNÍ SYSTÉMY VYUŽÍVANÉ VE VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM	40
6.1 Cíle a metodologie výzkumného šetření.....	40
6.2 Průběh dotazníkového šetření	43
6.3 Charakteristika škol a výzkumného vzorku.....	43
6.4 Interpretace výzkumného šetření	44
6.4.1 První dílčí výzkumná otázka.....	44
6.4.2 Druhá dílčí výzkumná otázka	51
6.4.3 Třetí dílčí výzkumná otázka	56
6.5 Závěr výzkumného šetření.....	62
7 ZÁVĚR	64
8 SEZNAM POUŽITÝCH INFORMAČNÍCH ZDROJŮ	65
9 SEZNAM TABULEK	69
10 SEZNAM PŘÍLOH.....	71

1 ÚVOD

„Cožpak záleží na hluchotě ucha, když slyší duše? Jediná skutečná a neléčitelná hluchota je hluchota ducha.“ (Viktor Hugo Ferdinandu Berthiérovi, 25. listopadu 1845 in Mukšnáblová, 2014, s. 8)

Vzájemné dorozumívání, sdělování informací a mezilidská komunikace - to jsou základní předpoklady začlenění se do společnosti a zastávání různých společenských pozic. Komunikační a informační bariéry, které jsou důsledkem sluchového postižení, se promítají do procesů socializace, edukace a laborizace, a to v různé míře v závislosti na stupni, typu, době vzniku sluchové vady a celkové osobnosti člověka se sluchovým postižením. Jedním z cílů oboru surdopedie, speciálně pedagogické disciplíny, zabývající se výchovou, vzděláváním a rozvojem jedinců se sluchovým postižením, je zejména zprostředkování komunikačních kompetencí (Leonhardt in Horáková, 2011). Komunikační kompetence je soubor všech znalostí a předpokladů, které činí člověka schopným komunikovat v určitém kulturním společenství.

Bakalářská práce se zaměřuje na komunikační systémy, které jsou využívány ve vzdělávání žáků se sluchovým postižením, a je rozdělena do dvou hlavních částí. První, teoreticky zaměřená část práce, obsahuje pět kapitol, které jsou dále rozepsány v jednotlivých podkapitolách, druhá část obsahuje jednu hlavní kapitolu, která se zabývá výzkumným šetřením.

První, úvodní kapitola, popisuje obsah celé práce a seznamuje s jednotlivými kapitolami, které jsou v práci obsaženy. Druhá kapitola teoretické části nastiňuje problematiku sluchového postižení a v jednotlivých podkapitolách popisuje: anatomii a fyziologii sluchového analyzátoru, etiologii a klasifikaci sluchových poruch a vad, diagnostiku sluchového postižení a technické kompenzační pomůcky pro lidi se sluchovým postižením. Třetí kapitola se zabývá komunikací osob se sluchovým postižením. V jednotlivých podkapitolách jsou popsány komunikační systémy, které

osoby se sluchovým postižením nejčastěji využívají. Ve čtvrté kapitole jsou popsány komunikační přístupy ve vzdělávání žáků se sluchovým postižením. V podkapitolách jsou vypsány: auditivně-orální přístup, simultánní přístup, bilingvální přístup a přístup vycházející z filozofie totální komunikace. Závěrečná kapitola první části práce seznamuje čtenáře s výchovně-vzdělávacím systémem pro žáky se sluchovým postižením v ČR.

Praktická část bakalářské práce je věnována výzkumnému šetření zaměřenému na používání komunikačních systémů na čtyřech vybraných školách pro žáky se sluchovým postižením. Získané informace jsou interpretovány v jedné z podkapitol a následně jsou vyvozeny závěry.

2 PROBLEMATIKA SLUCHOVÉHO POSTIŽENÍ

„Slepota odděluje člověka od věcí, hluchota od lidí.“ (Helena Kellerová)

Sluch je jedním ze základních smyslů, díky kterým jsme schopni lépe se orientovat a komunikovat s okolním světem. Pomocí sluchu jsme schopni lépe zpracovávat informace, přicházející z našeho okolí již od raného věku. Pokud je tento smysl narušený, je narušena i komunikace mezi osobou se sluchovým postižením a jeho okolím. Mnoho autorů se domnívá, že sluchem přijímáme z okolí více informací, nežli zrakem. Se sluchem souvisí především tvorba řeči, pomocí níž je člověk schopen dorozumívání.

*„Důsledkem sluchového postižení jsou **komunikační a informační bariéry**, jež se v různé míře, v závislosti na stupni, typu, době vzniku sluchové vady, osobnosti člověka se sluchovým postižením a jeho životních podmínkách, **promítají do procesů socializace, edukace a laborizace**. Základním předpokladem vrůstání do společnosti a zastávání různých společenských rolí a pozic, je vzájemné **dorozumívání, sdělování informací, mezilidská komunikace**.“ (Krahulcová, 2014, s. 9)*

2.1 Sluchové postižení

Sluchové postižení je u obyvatelstva jedno z nejrozšířenějších somaticko-funkčních postižení (Neubert in Leonhardt in Horáková, 2011). V České republice žije přibližně 500 000 osob se sluchovým postižením. Většinu z nich tvoří nedoslýchaví, u nichž došlo ke zhoršení sluchu ve vyšším věku. V souvislosti s problematikou sluchových poruch ve stáří je potřeba se zmínit o ušním šelestu, kterým podle průzkumů trpí 15-17 % veškeré populace. V ČR je uváděno, že se týká především skupiny osob ve věku 60-65 let, kdy jím trpí každý druhý člověk. (Bulová in Pipeková, 1998, s. 85). Nejčastější poruchou u novorozenců vůbec je vrozená porucha sluchu. V odborné literatuře je uváděno cca 1-3/1 000 novorozenců, kteří mají signifikantní poruchu sluchu (Lavička, Šlapák, 2002).

Přestože lidé od narození neslyšící nebo lidé s těžkým sluchovým postižením mají rozvinuté určité kompenzační schopnosti, jejich handicap má na utváření jejich osobnosti velký vliv, jelikož vytváří: komunikační bariéru, deficit v orientačních schopnostech, psychickou zátěž, omezení sítě sociálních vztahů a negativní vliv na vývoj myšlení. Další, velmi zásadní funkcí sluchu, je funkce bezpečnostní, jelikož pomocí sluchových vjemů neustále kontrolujeme okolí mimo naše zorné pole (Slowík, 2006).

2.2 Anatomie a fyziologie sluchového aparátu

Slyšení vnějších akustických signálů, je hlavním úkolem sluchového orgánu komplexně ve všech jeho částech. Slyšení nám umožňuje zdravý sluchový orgán, který zjednodušeně nazýváme ucho. Normální funkce sluchového analyzátoru je nezbytným předpokladem pro vytvoření a správný vývoj řeči dítěte. Základně jej můžeme rozdělit na část vnější, střední, vnitřní a na sluchové dráhy a sluchovou kůru.

Vnější ucho v sobě zahrnuje boltec a zvukovod. Boltec je chrupavčitá výchlípka trychtýřovitého tvaru, jeho přesný tvar a velikost je však individuální. Boltec nemá pro vlastní slyšení nijak zásadní význam. Vnější zvukovod tvoří chrupavčitě kostěný kanálek, který vede a současně koncentruje akustickou kmitavou energii k dalším částem ucha. Zvukovod je zakončený bubínkem.

Střední ucho je uzavřená dutinka ve skalní kosti, která obsahuje tři kůstky, dva svaly a dvě ústí. Dutinka je vyplněna vzduchem a tvarem připomíná šestihrannou kostku. Vnější stěnu odděluje hermeticky od zvukovodu blanka bubínku. Bubínek je vazivová blanka, zasazena do kostěného žlábků, silná asi 0,1 mm. Pohled na bubínek je umožněn pouze prostřednictvím speciálních přístrojů, díky tomu víme, že za normálních okolností je bubínek šedé barvy a lesklého povrchu. Vnitřní stěna je společná pro střední i vnitřní ucho. Tzv. Eustachova trubice, se nachází v dolní a přední stěně středního ucha a spojuje středoušní dutinu s nosohltanem. Úkolem Eustachovy trubice je vyrovnávání tlaku vzduchu před (vnější zvukovod = atmosférický tlak) a za bubínkem (uzavřená dutina středoušní) tak, aby blanka bubínku byla v ideálním

napětí a mohla přenášet veškerou akustickou energii (Lejska, 2003). Zadní stěna středoušní dutiny ústí do kosti spánkové, jejíž struktura je jakoby houbovitá. Kost spánková je složena ze vzduchem vyplněných kostních sklípků. Množství sklípků a s tím související zásoba rezervního vzduchu, má ochranný význam, např. středoušní zánětlivé reakce, nevznikají ihned při zánětu, ale až po vyčerpání rezervního vzduchu, apod. Člověk s mohutně rozvinutým sklípkovým systémem rovněž lépe snáší tlakové změny.

První změna procházející energie nastává na blance bubínku, která je rozechvívána akustickou energií. Zde se z akustické energie mění na mechanickou - kinetickou (pohybovou). Tato energie dále rozechvívá řetězec tří kůstek a to kladívka, které je jednou svou částí přímo přirostlé na bubínek, koválinky a třmínku, jehož ploténka je vsazena do oválného okénka a souvisí tak přímo s vnitřním uchem. Dalšími složkami, které se účastní mechaniky středního ucha, jsou dva středoušní svaly: sval třmínkový a sval napínač bubínku.

Vnitřní ucho je uloženo v kosti skalní, části kosti spánkové a skládá se ze dvou částí. Kost spánková je nejtvrdší kostí lidského těla, tudíž je vnitřní ucho chráněno proti otřesům a možnému poranění. Jednotlivé části nazýváme podle jejich tvaru. Jednou z částí je dvaapůlkrát stočený kanál v podobě ulity, který se nazývá hlemýžď (kochlea) a tvoří část sluchovou. Trubice kostěného hlemýždě je vyplněna blanitým hlemýžděm, který obsahuje vlastní sluchové ústrojí - Cortiho orgán, kde se nacházejí sluchové (vláskové) buňky, k nimž se větví sluchový nerv. Sluchové buňky jsou v hlemýždi uloženy v podélných řadách a dále je rozlišujeme na vnější a vnitřní sluchové buňky. Sluchové buňky mají jako jediné buňky v lidském těle unikátní vlastnost - umí převádět mechanickou energii zvuku v energii bioelektrickou. Ta dále prostřednictvím sluchových nervů a drah vyvolává v mozku akustický vjem. Druhou nedělitelnou součástí vnitřního ucha je tzv. labyrint - zde je uloženo rovnovážné ústrojí. Dutiny kostěného labyrintu jsou vyplněny nitroušní tekutinou - perilymfou, v níž se vznáší smyslový orgán - blanitý labyrint. Perilymfa zajišťuje ochranu proti otřesům hlavy. Blanitý labyrint je vyplněn endolymfou. Centrálněji za hlemýžděm následuje oblast

sluchových drah. Zásadním je sluchový nerv (VIII. hlavový nerv - vestibulo - kochleární), kterým je veden již zmiňovaný bioelektrický impulz, vzniklý ve vnitřním uchu, do centrální mozkové části sluchového orgánu (Lejska, 2003, In Horáková 2011). Křížení nervů z pravé a levé strany nastává v mozkovém kmeni. Odtud jsou impulsy z větší části vedeny zkříženě. Stimul dále pokračuje přes podkorovou oblast šedé hmoty do korových oblastí spánkových laloků, tzv. Heschelových závitů, což je vlastní centrum sluchu. Rozumění řeči se odehrává v kůře mozkové, zatímco obecné zvuky, zvuky bez pojmového významu (smích, pláč, kašel apod.) jsou poznávány v podkorové oblasti.

2.3 Etiologie a klasifikace sluchových poruch a vad

Klasifikace sluchových vad je velice komplikovaná záležitost. Nejobecnějším pojmem je termín „**sluchové postižení**“, zahrnující všechny osoby s velice různou velikostí ztráty sluchu. Zpočátku používaný termín „hluchoněmý“ zahrnoval všechny kategorie sluchově postižených, avšak s vývojem péče o sluchově postižené se vyvíjela i terminologie. **Porucha sluchu** je stav, kdy je onemocnění sluchového aparátu doprovázeno nedoslýchavostí. Jedná se však o přechodný stav, po vyléčení je sluch v pořádku a práh sluchu v normě. Trvalým stavem nazýváme **sluchovou vadu**, kdy je nedoslýchavost měřena na škále od lehké nedoslýchavosti po hluchotu. Tento stav nemá tendenci se zlepšovat, ba naopak se může pouze zhoršovat (Novák, 1995).

Sluchové postižení rozlišujeme dle různých hledisek:

Z hlediska místa vzniku postižení, rozlišujeme dvě základní skupiny sluchových vad (Šlapák, Floriánová, 1999, In Horáková, 2011), a to na periferní nedoslýchavost či hluchotu. Ty dále dělíme na **převodní, percepční či smíšenou**.

Převodní nedoslýchavost a hluchotu nazýváme též konduktivní poruchou. V tomto případě jsou sluchové buňky v pořádku, problém se nachází ve vedení zvuku skrz zevní zvukovod a střední ucho, které je z nějakého důvodu přerušené. Příčinami převodní nedoslýchavosti nebo hluchoty jsou nejčastěji omezená průchodnost nebo úplná

neprůchodnost zvukovodu, způsobena např. nahromaděním ušního mazu, který ztuhne v pevnou mazovou zátku nebo zvětšená nosní mandle, která vede k poruše ventilace středouší přes Eustachovu trubici, apod. Při **percepční** tzv. senzorineurální poruše je postiženo vnitřní ucho, sluchové buňky či sluchový nerv. Lavička, Šlapák (2002, s. 275) dále rozlišují percepční vady na: *kochleární*, což je porucha přeměny zvuku v elektrický signál ve vnitřním uchu a *retrokocheární* - porucha vedení zvukového signálu VIII. hlavovým nervem a sluchovou dráhou v mozgovém kmeni (Horáková, 2011). Příčinou této poruchy může být poškození sluchového orgánu v průběhu nitroděložního vývoje. Percepční poruchy představují velmi závažný diagnostický i léčebný problém a je jich mnohem více než poruch převodních. Pokud se v různém stupni a zastoupení kombinují příčiny způsobující poruchu převodní a percepční, jedná se o poruchu **smíšenou** (Herdová, 2004, In Horáková, 2011).

Centrální nedoslýchavost či hluchota zahrnuje komplikované defekty, jež jsou způsobené různými procesy, které postihují korový a podkorový systém sluchových vad. Zpracování zvukového signálu v mozku je abnormální (Horáková, 2011).

Dalším hlediskem, dle kterého posuzujeme sluchové vady je **období vzniku** postižení. Tak dělíme vady na vrozené a získané. **Vrozené vady sluchu** se dělí na **geneticky podmíněné a kongenitálně získané sluchové vady**. Geneticky podmíněné sluchové vady jsou vrozené a jsou způsobeny autozomálně recesivní nebo autozomálně dominantní formou. V drtivé většině (80-90%) jsou vady sluchu způsobeny autozomálně recesivní formou onemocnění. Kongenitálně získané sluchové vady můžeme dále rozdělit na *prenatálně* vzniklé, což jsou sluchové vady, jejichž etiologie je způsobena negativními vlivy na plod v průběhu těhotenství, a na vady *perinatálně* vzniklé - v průběhu porodu, a to především v důsledku protrahovaného porodu, nízké porodní hmotnosti dítěte (pod 1 500g), asfyxie, apod. (Lejska, 2003, In Horáková, 2011). **Získané vady sluchu** můžeme dále rozdělit na vady *prelingválně* získané, tj. před fixací řeči a na vady získané po fixaci řeči - *postlingválně*. **Prelingvální** vady sluchu vznikají do šestého roku života dítěte a příčin sluchových vad může být v tomto období mnoho, např. infekční choroby dítěte ale i traumata, úrazy hlavy, poškození

mozku mechanického charakteru, či opakované hnisavé záněty středního ucha apod. **Postlingválně** získanými vadami sluchu, nazýváme ty vady sluchu, které vznikly po šestém roku života a kdykoliv v průběhu života. Příčiny postlingválně získané vady sluchu jsou různé, ale mezi ty nejčastější patří např. *presbyakuzie* (stařecká nedoslýchavost), která je způsobena nenahraditelnými odumírajícími buňkami. Tento jev se stává patologickým, když je narušena komunikační schopnost člověka. Dalšími příčinami může být poranění v oblasti hlavy a vnitřního ucha, dlouhodobé působení silné hlukové zátěže (od 85 dB a výše), jež nevratně poškozuje sluchové buňky nebo poškození sluchu způsobené ototoxickými látkami, tzv. ototoxicita (Horáková, In Pipeková 2006, str. 133). Dále se může jednat o hormonální a metabolické poruchy, degenerativní onemocnění apod. (Lejska 2003, In Horáková, 2011).

Při dělení z hlediska kvantity slyšeného zvuku se setkáváme s různými hodnotami, které vymezují jednotlivé stupně sluchových poruch. Na základě odborných vyšetření může být stanovena ztráta sluchu v decibelech. Světová zdravotnická organizace (WHO) vydala doporučenou klasifikaci stupňů sluchového postižení, jež uvádí ve svých publikacích i mnoho českých autorů (Hrubý, 1998, Suralová a Langer, 2005, Mukšnáblová, 2014). Klasifikace dle WHO je následující:

- normální sluch (0 - 25 dB),
- lehká ztráta sluchu, lehká nedoslýchavost (26 - 40 dB),
- střední ztráta sluchu, střední nedoslýchavost (41 - 55 dB),
- středně těžká ztráta sluchu (56 - 70 dB),
- těžká ztráta sluchu (71 - 90 dB),
- velmi závažná ztráta sluchu (90 dB a více)

Jak již bylo zmíněno, existují i jiné klasifikace, posuzující stav sluchu. Nejčastěji se však ztráta sluchu posuzuje v decibelech, a to pomocí speciálních přístrojů - audiometrů. Vedle výše uvedené klasifikace, známe např. posuzování výsledků audiometrie, a to podle ztráty v decibelech pro vzdušné vedení v oblasti řečových

frekvencí nebo škálu skenových vad stanovenou Mezinárodním úřadem pro audiofonologii (BIAP), (Horáková, 2011, s. 20).

Při diagnostikování osob se sluchovým postižením je třeba zvažovat řadu důležitých okolností, jelikož osoby se sluchovým postižením netvoří homogenní skupinu (Horáková, 2011).

2.4 Diagnostika sluchového postižení

To, že význam včasného odhalení sluchové vady je velice zásadní pro správný vývoj dítěte se sluchovým postižením, je pro širokou veřejnost obecně známou věcí. Nejzákladnější pro diagnostiku všech poruch je anamnéza. S vhodnou rehabilitací je třeba začít co nejdříve, aby škody vznikající ve vývoji osobnosti dítěte byly co nejmenší (Pipeková, 2006). Když je vada odhalena již v prvních měsících života, umožňuje nám to získat cenný čas pro volbu vhodných postupů nezbytných pro zajištění přirozeného vývoje. Aplikace vhodných postupů je třeba v lékařské, výchovné, vzdělávací i rehabilitační péči. (Souralová in Horáková, 2011).

Diagnostika sluchových vad v České republice má dlouhodobou tradici. Od roku 1961 byl v rámci pediatrické péče zaveden program preventivních vyšetření, dle Sedláčka, Brohma a Šupáčka. Za pomoci rychle se rozvíjejících diagnostických a léčebných metod bylo možné závčas určit objektivní stav sluchu dítěte. Pro včasné zahájení kvalifikované surdopedické intervence, je nezbytné stanovení velikosti a struktury sluchové ztráty (Michalová, 2008).

Nejčastějším projevem sluchových vad je omezení sluchového pole, oblasti sluchových vjemů, jež je ohraničená prahem slyšení (nejmenší intenzita zvuku, kterou může jedinec sluchem zachytit) a prahem bolesti (hranice intenzity zvuku, kdy se sluchový vjem stává bolestivým). Nejdůležitější je frekvenční pásmo lidské řeči, které se pohybuje mezi 500-4000 Hz (Souralová, Langer, 2003).

Lékařský obor, v jehož kompetenci je specializované vyšetření sluchu se nazývá otorhinolaryngologie (ORL). Kvalita sluchu se vyšetřuje několika různými způsoby

a každé ucho je vyšetřováno zvlášť. Vyšetřuje se buď orientačně (hlasitou řečí, šepotem a ladičkami), nebo přesnější metodou - přístrojovou audiometrií. Ta poskytuje mnohem přesnější výsledky, než sluchová zkouška. Metodami, které jsou vhodné při vyšetření sluchu osob, které nemohou s lékařem spolupracovat (zejména u malých dětí), jelikož nevyžadují přímou vědomou odezvu pacienta, je např. tzv. měření otoakustických emisí (OAE) nebo metody založené na vyšetření evokovaných sluchových potenciálů (nervových vzruchů) v mozku (BERA, CERA). Dále se často využívá speciální metoda zvaná tympanometrie, která vyšetřuje funkci středního ucha (především bubínku). Včasná diagnostika a správné rozpoznání sluchové vady má zásadní vliv na celkový vývoj osobnosti jedince (Slowík, 2006).

2.5 Technické kompenzační pomůcky pro lidi se sluchovým postižením

Technické kompenzační pomůcky v sobě zahrnují široký soubor speciálních zesilovacích elektroakustických přístrojů, které především umožňují kompenzovat sluchovou poruchu diagnostikovanou ve středním nebo vnějším uchu. Dále je třeba uvědomit si, že sluchadla nezajistí člověku se sluchovým postižením „normální“ sluch, jaký mají slyšící jedinci. Ve výběru správné sluchové korekce opět platí zásada individuálního přístupu. Je třeba brát na vědomí, že každý nedoslýchavý prožívá svou vadu jinak, a to jak hlediska emocionálního, tak z hlediska komunikačního (Horáková, 2011).

Sluchadla

Nejznámější a nejpoužívanější technickou pomůckou pro osoby s nedoslýchavostí nebo pro osoby se zbytky sluchu, jsou sluchadla. Sluchadla můžeme dělit dle různých kritérií.

a) Dělení sluchadel dle tvaru:

- *krabičková (kapesní)* - tento typ sluchadel je využíván minimálně
- *závěsná* - nejpoužívanější typ sluchadel, jejichž výhodou je snadná manipulace
- *zvukovodová (nitroušní)* - tento typ sluchadla se vyrábí tzv. na míru každému uživateli, a to na základě otisku tvaru jejich zvukovodu
- *brýlová* - ta využívají spíše dospělí jedinci, minimálně využívaný typ sluchadel

b) Dělení sluchadel dle způsobu zpracování akustického signálu

- *analogová* - zpracovávají zvukový signál analogově
- *digitální* - zpracovávají zvukový signál odlišným způsobem, jsou řízena mikročipem

c) Dělení dle stupně zesílení

- *pro lehké sluchové vady*
- *pro středně těžké sluchové vady*
- *pro těžké sluchové vady*
- *pro velmi těžké sluchové vady*

d) Dělení dle charakteru přenosu zvuku

- *přenos zvuku vzduchem*
- *kostní vedení zvuku*

(Horáková, 2011, Macurová, 1994, Šándorová, 2003)

Indikátory hlásek

Indikátory hlásek jsou pomůcky využívané především při individuální logopedické péči. Tyto přístroje poskytují člověku se sluchovým postižením informace o přítomnosti některých kmitočtů ve vyslovované hlásce, správné poloze a činnosti artikulačních orgánů při vyslovování jednotlivých fonémů a o vzniku vibrací v určitém místě hlasového traktu (indikátor hlasu, indikátor nazálních hlásek), (Hrubý 1998, In Michalová 2008).

Pomůcky určené ke komunikaci jedincům se sluchovým postižením na dálku

- *Zesílené telefony* (telefon s přídavným adaptérem pro hlasitější poslech zvuků)
- *Mobilní telefony* - psaní a přijímání SMS zpráv, částečně nahrazuje běžné telefonování
- *Počítače* - v kombinaci s internetem a elektronickou poštou jsou nenahraditelnou pomůckou

(Michalová, 2008)

Kochleární implantáty

Tato kompenzační pomůcka je elektronická funkční smyslová náhrada určena pro osoby ohluchlé, zcela hluché, či pro osoby s prakticky nevyužitelnými zbytky sluchu. Dále je vhodné provést implantaci kochleárního implantátu u dětí přibližně do šesti let věku, u nichž se od narození projevuje oboustranné těžké postižení sluchu. Opět zde platí, že implantace není vhodná pro všechny jedince s těžkým sluchovým postižením. Zavedení kochleárního implantátu není vhodné např. u sluchové vady způsobené poruchou sluchového nervu, při chronickém středoušním zánětu nebo při anatomické abnormalitě hlemýždě. Tyto poruchy zjišťujeme prostřednictvím zobrazovacích metod, jako např. magnetická rezonance nebo výpočetní tomografie. Vzhledem k tomu, že implantace je velmi nákladná, ale hlavně život i zdraví ovlivňující metoda operace, rozhoduje o ní vícečlenná komise složená z odborných lékařů, psychologa, zástupce zdravotní pojišťovny, zástupce ministerstva zdravotnictví a zástupců rodičů dětí s postižením sluchu. Kochleární implantace je plně hrazena zdravotním pojištěním.

Kochleární implantát se skládá z 22 elektrod a vysílací cívky. Úkolem procesoru s mikrofonom je měnit signál řeči na elektrické impulzy. Signály vedené přes kůži vysílá cívka do implantovaného přijímače. Přijímač a svazek elektrod jsou vnitřní součástky kochleárního implantátu. Pro kontrolu správné funkce procesoru, respektive stavu implantátu a stavu baterie, slouží dálkový ovladač (Mukšnáblova, 2014).

3 KOMUNIKACE OSOB SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM

Komunikace

Každá živá hmota, každá forma života se rodí s potřebou přijímat a vydávat informace. Čím vyšší je vývojový stupeň, tím dokonalejší a přesnější způsoby komunikace se vyvinuly. Schopnost informace přijímat a na druhé straně informace předávat, se stala jednou ze základních charakteristik života vůbec. Skutečně neexistuje žádná forma života bez schopnosti a potřeby komunikovat. Každé zdravé dítě mluvit začíná. Je to spontánní manifestace jeho vrozeného instinktu (Lejska, 2003).

Důležitým faktem je skutečnost, že lidskou komunikací není pouze zvuk a řeč, ačkoli je tento způsob komunikace v lidské společnosti nejdůležitější. Obecně lze typy lidské komunikace, z hlediska sluchu a řeči, rozdělit následujícím způsobem:

I. Komunikace smyslová

A. Neakustická - optická, čichová, hmatová, chuťová

B. Akustická

a) zvukové pozadí

b) mimopojmová - obecné zvuky (I. signální soustava), senzitivita

c) pojmová, verbální - II. signální soustava

II. Mimosmyslová - např. řízení krevního tlaku a glykemie uvnitř organismu.

Dále můžeme komunikaci nesenou akustickým signálem rozdělit do několika rovin.

První rovina zvukových informací je nejvíce obecná. Řadíme sem např. zvuky, které vůbec nevnímáme, zvuky, které jsou součástí existence této planety, světa a lidské společnosti, např. šelevení listů, zvuky deště nebo větru, zvuky dopravní apod. Zvukové pozadí má pro člověka velký význam, neboť ho informuje o tom, že reálný svět existuje a jedinec je jeho součástí. Druhá rovina je už specifitější a je tvořena obecnými zvuky. Na úrovni druhé roviny komunikuje akusticky většina živočišných druhů a jejich významy mohou být různé: vyhledávací, pečovatelský, výstražný, apod. Podle Pavlova se tato rovina nazývá I. signální soustavou. Jedná se o signály, kterým člověk většinou

přikládá menší komunikační význam. Jsou to např. zpěvy ptáků, štěkání a troubení savců, kvákání žab. Člověk akustickými zvuky vyjadřuje ohrožení, libost či nelibost, vztek, bolest, smutek. Specificky lidskou je třetí rovina zvukových informací - pojmová, verbální. Dle Pavlova se jedná o tzv. II. signální soustavu. Tato schopnost je snad nejvýraznější odlišností člověka od ostatních živočichů (Lejska, 2003).

3.1 Komunikační systémy osob se sluchovým postižením

Adekvátní komunikační systém je pojem, pod kterým si lze představit celé spektrum dorozumívacích technik, které se od sebe liší především způsobem své existence. Tyto techniky se snaží formovat jak receptivní, tak expresivní složku komunikace (Souralová, 2005, In Horáková, 2011). Dle Krahulcové (2002, s. 11): *„Komunikace, její způsoby, komunikační prostředky a cesty jsou základem pro vytvoření efektivního lidského společenství. Jakákoli překážka v ontogenetickém nabývání komunikačních schopností má dalekosáhlé a závažné důsledky.“* Sjednocujícím faktorem všech názorů na optimální systém či formu komunikace osob se sluchovým postižením je potřeba obousměrně přijatelného kódu informace (Krahulcová, 2014).

Osoby s lehkou nebo střední poruchou sluchu, mají možnost využití kompenzačních pomůcek, jež jim umožní lépe rozvíjet řeč a celkový vývoj osobnosti je tak přirozenější. Nejvíce znevýhodněné jsou v oblasti mezilidské komunikace osoby s těžkým sluchovým postižením, jejichž ztráta vznikla před fixací řeči a tím byl narušen přirozený vývoj řeči. Vzhledem k tomu, že mezi jednotlivými stupni sluchového postižení se liší i rozvoj mluvené řeči, který však závisí i na přidružených poruchách, sociálních faktorech, časně diagnostice a adekvátní rehabilitaci, nemůžeme říct, že existuje optimální metoda pro všechny osoby se sluchovým postižením. Vždy záleží na individualitě každého jedince (Mukšnáblova, 2014). U lidí s těžkým sluchovým postižením je používání běžné mluvené řeči jako hlavní formy komunikace velice omezené nebo zcela nemožné, je tudíž nezbytné využívat alternativní přístupy a metody v dorozumívání těchto osob. Nabízených alternativ je hned několik. Velkou roli zde

hraje i čas, jelikož při výrazném omezení nebo naprosté absenci sluchových vjemů od raného dětství, dochází k deficitu ve vývoji myšlení a řeči, nevytváří se vnitřní řeč a zaostává především porozumění pojmům a souvislostem. Nejen proto je nutné intenzivně rozvíjet všechny dostupné náhradní způsoby komunikace (Slowík, 2006).

„Neslyšící a hluchoslepé osoby mají právo svobodně si zvolit z komunikačních systémů uvedených v tomto zákoně ten, který odpovídá jejich potřebám. Jejich volba musí být v maximální možné míře respektována tak, aby měly možnost rovnoprávného a účinného zapojení do všech oblastí života společnosti i při uplatňování jejich zákonných práv.“ (Zákon č. 155/1998 Sb. O komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob, ve znění zákona č.384/2008 Sb. (v úplném znění vyhlášen pod č. 423/2008 Sb.)

3.1.1 Vizuálně-motorické systémy komunikace

Znakový jazyk

Neslyšící v každé zemi mají svůj národní (oblastní) znakový jazyk, což je plnohodnotný komunikační systém s vlastním lexikonem a gramatikou, které nejsou odvozeny z jazyka mluveného (Horáková, 2011). V roce 1998, schválením zákona č. 155/1998 Sb., o znakové řeči, se znakový jazyk stává základním a plnohodnotným dorozumívacím jazykem. Tento zákon byl novelizován zákonem č. 384/2008 Sb., o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob, v úplném znění jako zákon č. 423/2008 Sb., kde je definován jako: *„přirozený jazyk a plnohodnotný komunikační systém tvořený specifickými vizuálně-pohybovými prostředky, tj. tvary rukou, jejich postavením a pohyby, mimikou, pozicemi hlavy a horní části trupu.“* Macurová (2001) dělí znaky, které jsou nejmenší významovou jednotkou znakového jazyka, na dvě složky:

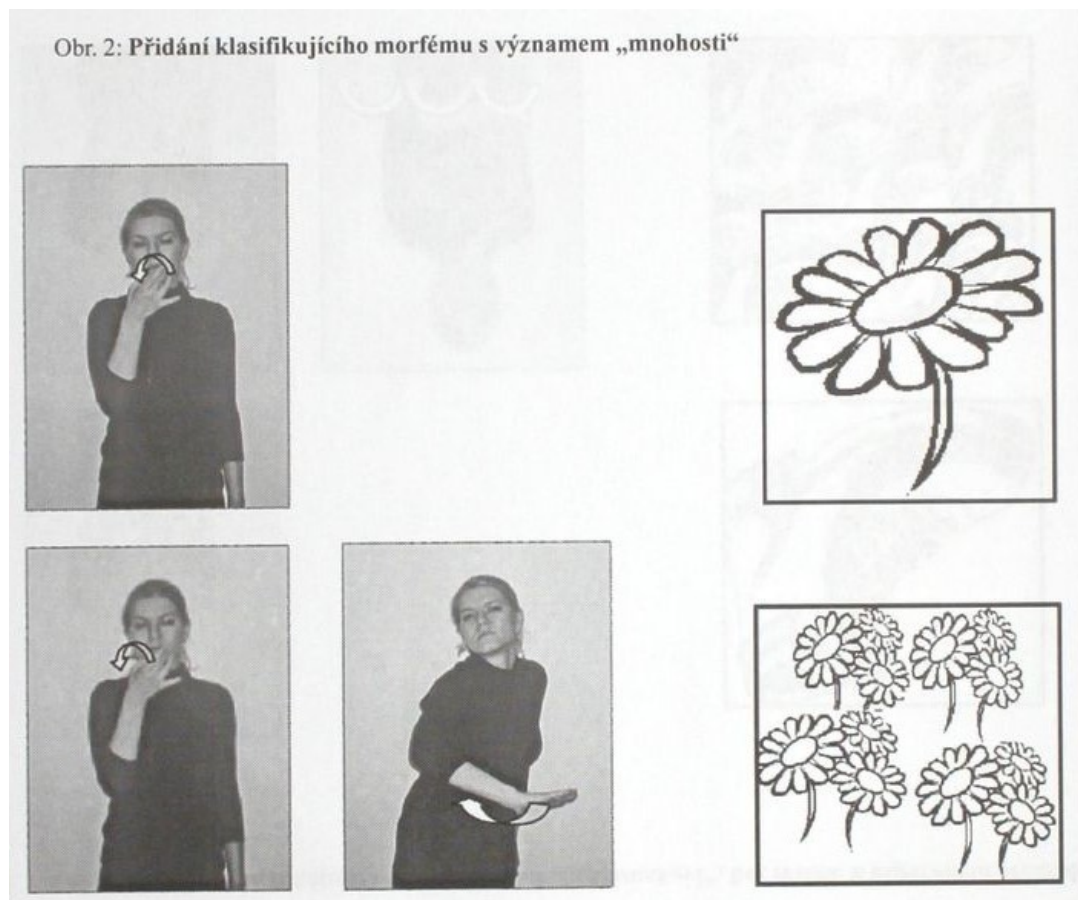
- **manuální** - reprezentovaná *místem*, kde se znak ukazuje, *tvarem ruky*, kterou je znak tvořen, *orientací ruky a pohybem znakující ruky nebo rukou*
- **nemanuální** - tvoří ji především *mimika a gestikulace* doplněné dalšími *nonverbálními prostředky*

Manuální i nemanuální složku lze provádět současně a to vzhledem k trojrozměrnosti artikulačního prostoru. Tím, že obě tyto složky existují simultánně, se znakový jazyk velmi zásadně liší od jazyka mluveného. Český znakový jazyk má základní atributy jazyka. Těmito atributy jsou např. znakovost, systémovost, produktivnost, ustálenost po stránce lexikální i gramatické, svébytnost a historický rozměr, atd. (Horáková, 2011).

Český znakový jazyk je základním komunikačním systémem těch neslyšících osob v České republice, které jej samy považují za hlavní formu své komunikace. Přestože výzkumy prováděné již několik desetiletí ve světě zcela jednoznačně prokázaly, že národní znakové jazyky jsou plnohodnotnými jazyky se všemi charakteristikami, které jsou pro každý jazyk podstatné (např. vlastní slovník ustálených znaků), můžeme se stále setkat s negativním a nedůvěřivým přístupem nejenom laické veřejnosti. Mnozí lidé mají pochybnosti, že by se skutečně mohlo jednat o jazyk jako takový. Nepovažují ho za jazyk, který je se všemi základními atributy rovnocenný jazykům mluveným. Ve společnosti se lze setkat s názory, např. že znakový jazyk nemá gramatiku, má malou slovní zásobu, není jednotný atd. (Macurová, 2001). Slyšící populace chybně považuje český znakový jazyk za vizualizovanou formu češtiny nebo jej volně zaměňuje s pantomimou (Horáková, 2011).

Český znakový jazyk má stejně jako všechny mluvené jazyky svou historii a rovněž se vyvíjí, a to často přejímáním slov z jiných jazyků. Lze konstatovat, že český znakový jazyk je plnohodnotným jazykem, který má vlastní dokonalou gramatiku, která zaručuje, že ukázaná věta bude jednoznačně pochopena. Naučit se znakový jazyk je pro slyšícího člověka stejně náročné, jako naučit se kterýkoliv jiný cizí jazyk. Nejlépe ovládají znakový jazyk neslyšící děti neslyšících rodičů, tzv. neslyšící z druhé generace, kterých je však velice málo. Dalšími lidmi, kteří ovládají znakový jazyk, jsou nejčastěji také potomci neslyšících rodičů, tentokrát ale slyšící nebo nedoslýchaví, kterým mluvená čeština problémy nedělá. Tlumočníky často bývají právě tito lidé (Hrubý, 1999). Na Obrázku 1 lze vidět ukázkou českého znakového jazyka.

Obrázek 1 Ukázka českého znakového jazyka



Zdroj: Macurová, Petříčková, 2004

Znakovaná čeština

Znakovaná čeština je často chybně zaměňována se znakovým jazykem. Jedná se však o umělý komunikační systém, vytvořený slyšícími lidmi, jenž slouží jako pomůcka pro lepší komunikaci mezi slyšícími a neslyšícími osobami. Definice znakované češtiny, jako komunikačního systému, vychází rovněž ze zákona č. 384/2008 Sb., o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob, a to v následujícím znění: „Znakovaná čeština využívá gramatické prostředky češtiny, která je současně hlasitě nebo bezhlasně artikulována. Spolu s jednotlivými českými slovy jsou pohybem a postavením rukou ukazovány jednotlivé znaky, převzaté z českého znakového jazyka.“

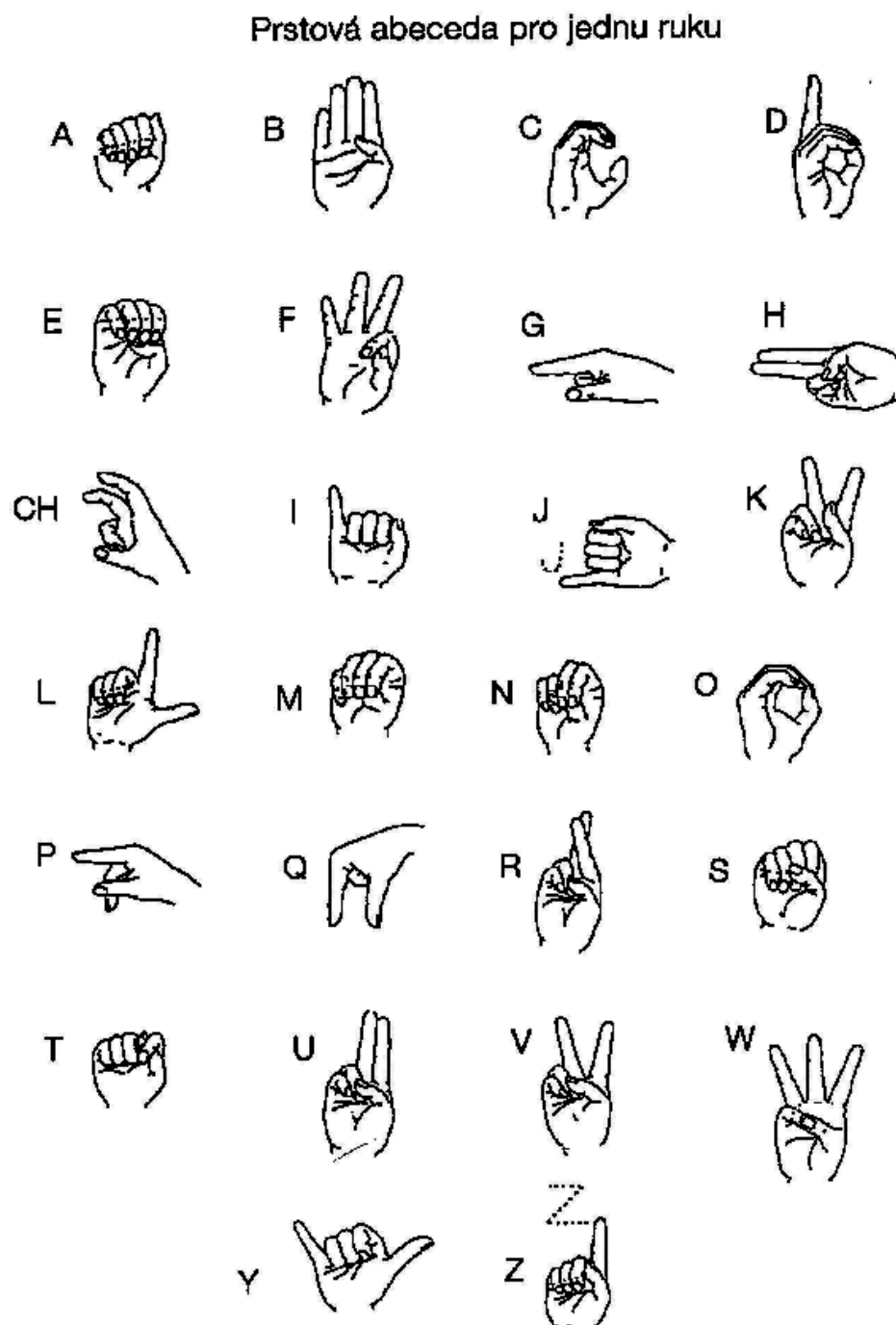
Podstatné je, že znakované češtině dobře rozumějí jenom nedoslýchaví. Znakované češtině mohou rozumět i neslyšící, avšak pouze za předpokladu, že umí perfektně odezírat a znají gramatiku českého jazyka. Neslyšící, který neumí odezírat a jsou závislí pouze na znacích, obvykle větu ve znakované češtině nepochopí, protože ve znakovém jazyce je mnohdy nesmyslná (Hrubý, 1999).

Prstová abeceda

Prstová abeceda, jinak nazývaná také jako daktylotika, je dalším z vizuálně-motorických komunikačních systémů, není jazykem, ale souborem ustálených posunků pro jednotlivá písmena české abecedy. Ze zákona č. 384/2008 Sb., prstová abeceda: *„využívá formalizovaných a ustálených postavení prstů a dlaně jedné ruky nebo prstů a dlaní obou rukou k zobrazování jednotlivých písmen české abecedy. Prstová abeceda je využívána zejména k odhláskování cizích slov, odborných termínů, případně dalších pojmů.“*

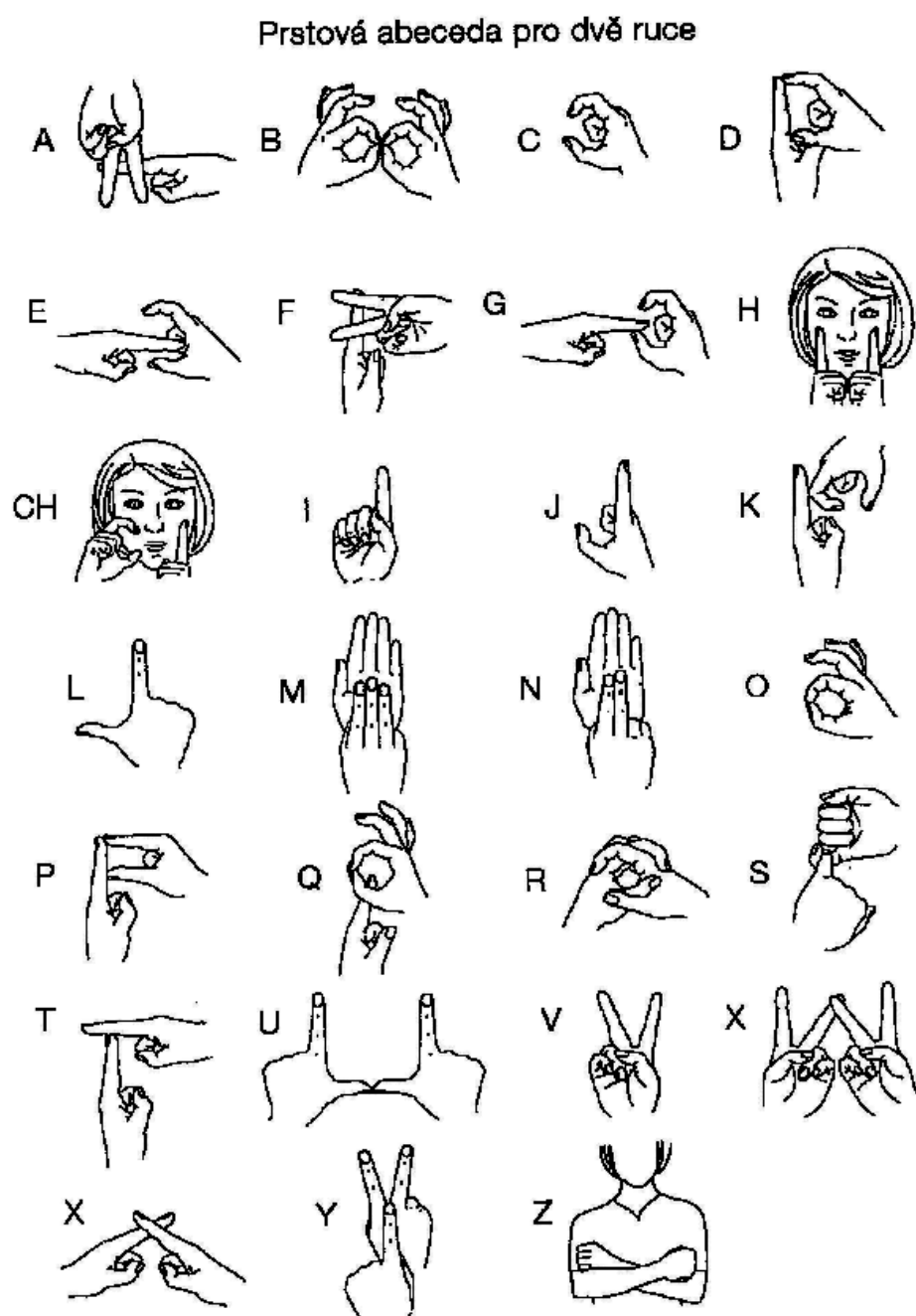
Existuje hned několik forem prstové abecedy, a to konkrétně jednoruční, smíšená a obouruční. Jednoruční abeceda je u nás využívána zejména v surdopedické praxi, avšak není tak srozumitelná jako abeceda smíšená či obouruční, které jsou však o něco pomalejší (Krahulcová, 2014). Obrázek 2 znázorňuje jednoruční prstovou abecedu a Obrázek 3 znázorňuje abecedu obouruční.

Obrázek 2 Prstová jednoruční



Zdroj: Suralová, 2000

Obrázek 3 Prstová obouruční abeceda



Zdroj: Suralová, 2000

Ovládání prstové abecedy by mělo být samozřejmostí pro každého, kdo s neslyšícími přichází do styku. Komunikace prostřednictvím prstové abecedy je velmi problematická a to především pro její pomalost. Lze ji sice považovat za integrální součást znakového jazyka, ale vždy je lepší volit prstovou abecedu v souvislosti s jiným komunikačním systémem (Hrubý, 1999).

Daktylografie

Jedná se o komunikační techniku, kdy komunikátor velkými tiskacími písmeny vpisuje ukazováčkem pravé ruky do levé dlaně příjemce sdělovanou zprávu. Tvary daktylografických znaků se shodují s tvary písmen, což je výhodné pro zapamatování a jednoduchost užití. Tento způsob dorozumívání je také součástí komunikace osob s hluchoslepotou (Muknšnáblova, 2014).

3.1.2 Auditivně-orální systémy komunikace

Auditivně-orální způsob komunikace je reprezentován mluveným jazykem, a to převážně majoritní slyšící společností. Mezi auditivně-orální způsoby komunikace můžeme zařadit mluvený jazyk, čtení a psaní, odezírání apod. Pro aktivní používání těchto způsobů komunikace je zapotřebí dobrých předpokladů a již zmíněné dostatečné komunikační a jazykové kompetence (Langer a Kučera, 2012).

Mluvený jazyk

Pro většinu neslyšících je tato forma komunikace velmi náročná, obzvláště pro prelingválně neslyšící děti, které mluvený jazyk nikdy neslyšely. Tito lidé mají narušenou výslovnost, což je způsobeno i tím, že nemají nad svou vlastní mluvou sluchovou kontrolu. Pro mluvu neslyšících je typické, že často hovoří nepřirozenou výškou a melodií, příliš nahlas či naopak potichu a jejich hlas může znít tzv. nosově či hrdelně z důvodu nesprávného využití rezonančních dutin či mluvních orgánů. Z výsledků dotazníkového šetření na českých školách pro sluchově postižené lze vyvodit, že čím lépe dítě odezírá, tím srozumitelněji mluví (Hrubý, 1998, In Muknšnáblova, 2014). Změny v mluveném projevu u prelingválně neslyšících mohou

být fonetické (audiogenní dysfonie) či artikulační (audiogenní dyslálie). U postlingválně postižených osob se tyto artikulační odchylky označují jako tzv. kopholalie. Tzv. dysgramatismus či agramatismus je nedostatek schopnosti správně používat slovní tvary či větnou skladbu.

Vývoj řeči se mezi slyšícími dětmi a dětmi od narození těžce sluchově postiženými zásadně liší. Již v kojeneckém věku jsou patrné rozdíly mezi těmito dětmi a to především ve žvatlání. Řeč není jako u slyšících imitována a sluchem kontrolována. Neslyšící děti, které ohluchly po sedmém roce věku, se mluvenou řečí vyjadřují mnohem lépe, než děti prelingválně neslyšící. Je to způsobeno hlavně tím, že mají zafixovány slovní stereotypy, rozvinutou slovní zásobu, slovní formy myšlení a vnitřní řeč (Muknsnáblová, 2014).

Jedním ze základních pilířů orálního přístupu ke vzdělávání je logopedická péče zaměřená na rozvoj mluveného projevu u osob se sluchovým postižením. Mezi odborníky jsou vedeny diskuze, zda je pro děti se sluchovým postižením orální řeč skutečně tak nepostradatelná a důležitá, protože logopedická péče je časově náročná a mnohdy neefektivní. (Souralová, Langer, 2005)

Odezírání

Dle Janotové (1999, s. 5) lze odezírání nazvat jako: „*dovednost jedince vnímat mluvenou řeč zrakem a pochopit obsah sdělení nejen podle pohybů úst, ale i podle mimiky obličeje, výrazu očí a gestikulace. Je to tedy specifická forma vizuální percepce řeči.*“

Odezírání můžeme také definovat jako odhadování vyslovovaných slov. Vyvozuje se z pohybu mluvidel (ze rtů, zubů, jazyka a lícních svalů). Není možné odezírat naprosto vše například proto, že dvojice znělých a neznělých hlásek se artikulují stejně, proto se hlásky dají rozpoznat pouze podle toho, zda současně kmitají hlasivky, což neslyšící pouze vizuálně poznat nemůže. Co také nelze odezírat je intonace, proto „orální“ neslyšící nerozumějí např. ironii. Obvykle se uvádí, že odezřít lze (v nejlepším případě) asi 30% fonematické informace řeči (Hrubý, 1998).

Dobře odezírání jsou samohlásky a - e - i - o - u nebo souhlásky v - f. Naopak hlásky k - g - h se odezírají špatně. Souhlásky b - p - m se pak často vzájemně zaměňují. U některých hlásek je někdy výslovnost ovlivněna předcházejícími a následujícími hláskami. Aby bylo odezírání úspěšné, je potřeba, aby mluvící věděl, že posluchač odezírá a přizpůsobil tomu artikulaci a volil běžně používaná slova. Pro kvalitní odezírání jsou potřebné nejen vrozené předpoklady, ale i další faktory, jako např. dostatečná intenzita světla, dobrá viditelnost mluvčího, a to především na ústa. Před začátkem konverzace je třeba neslyšícího upozornit na začátek komunikace. Mluvčí člověk by neměl mluvený text skandovat, neměl by zesilovat hlas a neměl by mluvit ani příliš rychle a ani příliš pomalu. Vždy po několika slovech, by měla následovat krátká pauza, aby stačil neslyšící předcházející slova pojmout (Mukšnáblova, 2014).

I přes svou náročnost, únavnost a složitost, je odezírání nejvíce využívaným způsobem komunikace sluchově postižených s majoritní společností (Hudáková, 2005).

Odezírání může být i tzv. taktilní, což je metoda, která není závislá na vizualizaci, ale na dotyku na krk a vnímání vibrace hlasivek mluvčího. Další vibrační metodou založenou na vnímání vibrací hlasivek, pohybů dolní čelisti, rtů a tváří mluvčího, je způsob Tadoma. Tyto dvě metody jsou určeny především pro komunikaci s osobami s hluchoslepotou (Mukšnáblova, 2014).

Psaná podoba jazyka

Rovněž pro čtení a psaní je základním předpokladem dostatečná slovní zásoba a znalost používání jednotlivých mluvnických tvarů či skladby slov. Výuka čtení a psaní by neměla být vývojového hlediska úspěšná, jelikož jsou tyto dovednosti pro neslyšící velmi obtížné. Co se týče komunikace skrze psaný projev, v dnešní době je mnoho technických pomůcek, které ji usnadňují. Jsou jimi např. upravené počítačové klávesnice, emailová komunikace, SMS zprávy, speciální telefon pro neslyšící atd. (Mukšnáblova, 2014).

3.1.3 Jednoduché symbolické komunikační systémy

Pro komunikaci s osobami zpravidla se sluchovým a dalším přidruženým či kombinovaným postižením lze použít i jednoduché symbolické komunikační systémy, které lze rozdělit na systémy facilitované, alternativní a augmentativní. V rámci facilitované komunikace lze předkládat předem připravené symboly na obrázcích či piktogramech. Je možné i využití různých pomůcek, jako např. mluvících hraček nebo počítače. Augmentativními systémy se rozumí větší podpora již využité komunikační metody, což usnadňuje vyjadřování a zvyšuje kvalitu porozumění řeči. Systémy, které nahrazují mluvený či znakový jazyk nazýváme jako alternativní systémy komunikace. Například tzv. Makaton je jednou ze symbolizujících metod. Jedná se o nonverbální jazykový program vycházející z národního jazyka za využití gest a znaků. Tento systém je nejčastěji využíván osobami s kombinovaným postižením, a to převážně s mentálním postižením. Makaton se používá především v anglosaských zemích (Mukšnáblová, 2014).

4 PŘÍSTUPY VE VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM

O komunikačních přístupech ve vzdělávání a v péči o děti se sluchovým postižením, se vždy našly mezi odborníky neshody. Faktorem, sjednocujícím všechny názory na optimální systém či formu komunikace osob se sluchovým postižením, je potřeba oboustranně přijatelného kódu informace.

Přestože v odborné literatuře najdeme až desítky popsaných vzdělávacích metod, těmi nejvýznačnějšími jsou dnes pouze tři směry - orální metoda, totální komunikace a bilingvismus (Hrubý, 1997). Novější literatura uvádí jako nejčastější komunikační přístupy ve vzdělávání žáků se sluchovým postižením: auditivně-orální přístup, totální komunikaci a bilingvální přístup (Souralová a Langer, 2005).

Přístupy a metody vzdělávání žáků se sluchovým postižením byly, jsou a pravděpodobně vždy budou diskutabilním tématem. O přístupu ve vzdělávání dítěte se sluchovým postižením prakticky rozhodují rodiče. Nikdy se nedá se stoprocentní jistotou určit, jaká vzdělávací metoda bude pro dítě se sluchovým postižením nejvhodnější. Přístupy, které jsou zde popsány, jsou zaměřené převážně na osoby s těžkým sluchovým postižením.

4.1 Auditivně-orální komunikační přístup

První zmínky o systému orální komunikace sahají do 16. století (Krahulcová, 2014). Orální přístup v komunikaci s osobami se sluchovým postižením vychází z předpokladu, že i lidé s těžší formou sluchové vady by se měli naučit využívat běžnou mluvenou a psanou řeč. Zastáncům orální koncepce jde o to, aby lidé se sluchovým postižením byli schopni optimálně existovat ve společnosti (Slowík, 2007). *„Předpokladem je srozumitelné používání mluvené řeči a dostatečná schopnost odezírání mluvené řeči neslyšícím člověkem z úst druhých lidí, případně doplňkové*

využití daktylních (prstových) abeced.“ (Slowík, 2007, s. 77)

Orální přístup považuje schopnost ovládnutí mluvené řeči, za vůbec nejdůležitější charakteristiku člověka. Mluva je dokonce považována za důležitější, než vzdělání (Hrubý, 1998). Hrubý (1997) ve své publikaci uvádí, že oralisté vůbec nepovolují používání formalizovaných znaků, jako znakového jazyka nebo znakové češtiny. Podle nich by měly děti být od znakové řeči plně izolovány.

Cílem orálního přístupu je formovat mluvenou řeč na základě hmatu a zraku a aktivizovat zbytky sluchu. Hlavními prostředky výstavby jazykových struktur mluveného jazyka, jsou především odezírání, sluchový trénink či reedukace sluchu a individuální logopedická péče (Souralová a Langer, 2005). Podle Bytešníkové, Horákové a Klenkové (2007, s. 113): *„Cílem orální komunikace je vybudovat u sluchově postiženého mluvenou řeč v orální i psané podobě. Nejdůležitějším prostředkem tohoto komunikačního systému je odezírání.“*

V Čechách a na Moravě se orální metoda objevuje od roku 1786, v souvislosti se založením prvního ústavu pro hluchoněmé v Praze. Celkový způsob didaktické komunikace rovněž s metodami tvoření řeči či vyučovací metodou, byly v Čechách zejména pod vlivem Frostovy metody, na Moravě pak převážně pod vlivem Vatterovy metody. Frostova (kombinovaná) metoda, tzv. pražská syntetická metoda, vznikla vlivem Václava Frosta (1814-1865), tehdejšího ředitele ústavu pro hluchoněmé v Praze, který zavedl vyučování řeči ve zvláštních hodinách a některé další vyučovací předměty byly vyučovány posunkovým, tedy znakovým jazykem. Podle Frosta se tato metoda nemohla v pražských podmínkách ústavu plně uplatnit, jelikož chovanci se zde vyučovali pouze po dobu čtyř až pěti let a za tak krátkou dobu prý nebylo možné vybavit je potřebnými znalostmi pouze prostřednictvím orální řeči.

V současnosti Krahulcová (2014) a Mukšnáblová (2014) rozlišují orální komunikační systémy, které orální přístupy využívají následujícím způsobem:

- **Čisté orální a auditivně orální monolingvní systémy.**

V posledních letech se již tolik nevyužívají také proto, že nerespektují přirozené

fyziologické potřeby těžce sluchově postižených z hlediska rozvoje jazyka, rovněž jsou příliš pomalé a nákladné.

- **Orální a auditivně orální systémy doplňované vizuálně motorickými markery slovní podstaty.**

Jedná se o způsob, kdy jsou monolingvní systémy nejčastěji doplňované vizuálními abecedami (např. typu daktylní abecedy jednoruční, obouruční nebo smíšené, pomocných artikulačních znaků, doplňovanou řečí (Cued Speech) a psanou podobou jazyka.

- **Orální a auditivně orální systémy permanentně doplňované vizuálně motorickými znaky (markery) neslovního typu, nejčastěji označované jako bimodální.**

Jedná se o smíšené systémy, jejichž východiskem je vysoká komunikativní hodnota znaku, gesta a mimicko-gestikulačních komunikačních možností od malých dětí až po dospělé jedince. Cílem bimodálních systémů je rovněž, jako u ostatních orálních komunikačních přístupů, rozvoj mluveného jazyka.

4.2 Přístup simultánní komunikace

Přístup simultánní komunikace s osobami se sluchovým postižením (bimodální model vzdělávání) využívá paralelně jak většinového jazyka dané oblasti, tak i nejrozličnějších dalších doplňujících komunikačních forem. Tato metoda se často využívá při překladu a převodu mluveného jazyka do znakového jazyka a naopak, rovněž při komunikaci ve formálním projevu (Krahulcová, 2014).

Z výsledků šetření a zkušeností ze škol a zařízení, v nichž je uplatňován simultánní systém komunikace (jako trvalý, respektive dlouhodobý model vzdělávání a výchovy) se můžeme dozvědět následující: Podle Hansenové (1990) a Macurové (1994) se výrazně zlepšuje komunikace a to jak mezi neslyšícími, tak celkově se slyšícím sociálním prostředím. Naopak se však nezlepšila znalost většinového jazyka, některé děti (vzdělávané v tomto modelu) nedosáhly čtenářských dovedností a dalších

kognitivních návyků přiměřených jejich věku. Dalším problémem je, že děti vystavované dlouhodobě takovému komunikačnímu vstupu, nebudou ani monolingvní, ani bilingvní, ale tzv. pololingvní, což znamená, že dochází k mísení dvou komunikačních kódů (Krahulcová, 2014).

Nevýhodou tohoto systému je, že vyvolává kognitivní přetížení, z důvodu využívání dvou komunikačních kódů. Produkce ve znakových jazycích bývá nadřazena mluvení. Pro vzdělávací programy sluchově postižených je současná komunikace v mluveném jazyce a ve znakovém jazyce vhodná pouze částečně, jelikož je lingvisticky nekonzistentní (Krahulcová, 2014).

Například výuka čtení a psaní může být velmi problematická z důvodu malé slovní zásoby, a to hlavně u slov nespisovných nebo u málo frekventovaných slov regionálních dialektů (Mukšnáblova, 2014),

4.3 Přístup totální (globální či celostní) komunikace

Z přístupu vycházejícího z filozofie totální komunikace můžeme znát i pod pojmy globální či celostní komunikace. Jedná se o komunikační přístup, který v sobě spojuje všechny použitelné formy akustické, vizuální, slovní i neslovní. Tato metoda komunikace je spíše filozofií, než vyučovací metodou. Cílem je, aby vybraný způsob komunikace byl natolik optimální, aby co nejvíce zabránil v omezení vývoje dítěte. Filozofií tohoto přístupu je rovnocenný přístup ke všem formám komunikace. Žádná metoda není vyzdvihovaná či naopak zavrhaná, jsou vzájemně propojeny a uplatňovány (Mukšnáblova, 2014). V zájmu dosažení vyšší účinnosti vzdělávání je preferován celostní až komplexní působení komunikačních forem.

Historie přístupu totální komunikace sahá do šedesátých let dvacátého století, a to v souvislosti se jmény Roy Holcomb a Dorothy Siffletová. Dr. Roye Holcoma lze považovat za zakladatele totální komunikace, jež zavedl tento přístup na speciální škole

pro sluchově postižené v Santa Anně v Kalifornii kde byl ředitelem a na toto téma zveřejnil několik prací. Díky němu se také tento přístup rozšiřoval i na jiné speciální školy v USA (Krahulcová, 2014). O celosvětové rozšíření totální komunikace se zasloužil dr. David Denton, pedagog ze školy pro neslyšící v Marylandu¹ (Hrubý, 1998).

4.4 Bilingvální přístup

Jedná se o tzv. bilingvismus², kdy se dítě učí dva jazyky. V tomto případě je znakový jazyk považován za primární, **mateřský jazyk**. Druhým jazykem je běžně užívaný (český) jazyk (odezírání, mluvení, čtení, psaní). Ve výuce běžně nedochází k simultánnímu užívání těchto dvou jazyků, naopak se důsledně dodržují mateřské metody výuky jazyka (snaha o personifikaci s jazykovým kódem) a mezi jazyky nedochází k přímému překladu (Hrubý, 1998).

Bilingvální přístup vznikl v 80. letech v severských evropských zemích a v České republice se začal realizovat od roku 1995. Dítě, které je tímto způsobem vzděláváno a vychováváno, se identifikuje dvěma kulturami (Mukšnáblova, 2014).

¹ V našem tisku publikoval první zprávu o totální komunikaci PhDr. Miloš Pulda, a to v časopisu Gong, č. 10/1979, str. 145. (Hrubý, 1998)

² Bilingvismus je charakterizován jako dvojjazyčnost, tj. užívání dvou jazyků, zpravidla jazyka mateřského a cizího jazyka, kdy cizí jazyk může nahradit jazyk mateřský (Kraus, 2005).

5 VÝCHOVNĚ-VZDĚLÁVACÍ SYSTÉM PRO ŽÁKY SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM V ČR

V České republice je výchovná a vzdělávací péče o osoby s vadou sluchu zajišťována speciálními školami a školskými zařízeními pro sluchově postižené. Cílem této péče je maximální rozvoj a osobnosti a úspěšná socializace těchto jedinců (Langer, Kučera, 2012). Pro účel této práce je v následující kapitole stručně popsána raná péče, speciálně pedagogická diagnostika a primární vzdělávání žáků se sluchovým postižením.

5.1 Raná péče a speciálně pedagogická diagnostika

Raná péče

Ranou péčí o děti se sluchovým postižením se zabývají střediska rané péče, což v České republice zajišťuje Centrum pro dětský sluch Tamtam o.p.s., aktuálně pod názvy Raná péče Čechy, která působí na území devíti krajů České republiky a Raná péče Morava a Slezsko, která působí na území šesti krajů České republiky. Posláním této služby je především podpora vychovávající dítě se sluchovým nebo kombinovaným postižením raného věku, pomoc při jejím přirozeném fungování se zapojením všech členů včetně sourozenců, podpora dítěte a jeho optimálního vývoje tak, aby se maximálně využilo jeho přirozených dovedností a rozvíjely se jeho schopnosti v oblastech, které jsou ztíženy sluchovým nebo kombinovaným postižením. Nejvíce však závisí na zájmu klientů a služby těchto středisek jsou chápány jako služby sociální prevence rodiny vychovávající dítě se sluchovým nebo kombinovaným postižením raného věku (Dětskýsluch, ©2015). Služby, které střediska rané péče poskytují, vycházejí ze zákona č. 108/2006 Sb. O sociálních službách § 54 Sb. Raná péče je poskytována dětem do sedmého roku věku (Horáková, 2011).

Klientem rané péče není jenom dítě, u kterého byla zjištěna rizika ohrožující jeho

zdravý vývoj, ale celá rodina. Včasnou intervenci lze tedy chápat jako komplex služeb orientovaný na celou rodinu dítěte raného věku se zdravotním postižením či ohrožením vlivem biologických faktorů či vlivem prostředí (Horáková, In Pipeková, 2006).

„Velmi podstatná je raná péče o dítě s těžkou sluchovou vadou a přístup k takovému žákovi v další výchově a vzdělávání, svou roli zde však hraje i typ a stupeň sluchového postižení.“ (Valenta, 2003, In Slowík, 2007, s. 79-80)

Speciálně pedagogická centra

Speciálně pedagogická centra (dále jen „SPC“) jsou školská poradenská zařízení, která poskytují poradenské služby dětem, žákům, studentům se zdravotním postižením, ale také jejich rodičům - zákonným zástupcům, školám a školským zařízením. Standardní služby SPC jsou bezplatné. Jednotlivá SPC jsou vždy zaměřena na klienty s jedním nebo více druhy zdravotního postižení.

Speciálně pedagogická centra pro žáky se sluchovým postižením většinou kromě komplexní speciálně pedagogické či psychologické diagnostiky a poradenství, poskytují například ambulantní logopedickou a surdopedickou péči, výuku znakového jazyka pro rodinné příslušníky klientů SPC, apod.

5.2 Primární vzdělávání žáků se sluchovým postižením

Základní školy umožňují žákům se sluchovým postižením získat primární stupeň vzdělání. Vzdělávání žáků se sluchovým postižením upravuje v České republice zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním a vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) a vyhláška 27/2016 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

Dalším zákonem zajišťujícím podporu pro žáky se sluchovým postižením je zákon č. 155/1998 Sb. ve znění novely 384/2008 Sb., o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob, v plném znění vyhlášen pod 423/2008 Sb. Tento zákon umožňuje

žákům výuku na základní a střední škole prostřednictvím českého znakového jazyka, kterou umožňuje asistent pedagoga nebo druhý učitel, který ovládá znakový jazyk.

Existuje hned několik způsobů, jakými mohou být žáci vzděláváni - každá škola má svůj vzdělávací program. Od roku 2000 je možné využívat bilingvální vzdělávací program, který je určen pro žáky prvního stupně základních škol pro žáky se sluchovým postižením. V mnohých případech jsou využívány individuální vzdělávací plány, rovněž se využívají asistentské služby. Komunikační přístup ve vzdělávání si mohou školy samy zvolit. V České republice v současné době funguje 13 základních škol. Školy se nachází v městech: Brno, České Budějovice, Hradec Králové, Ivančice, Kyjov, Liberec, Olomouc, Ostrava, Plzeň, Praha (zde jsou 3 ZŠ) a Valašské Meziříčí.

6 KOMUNIKAČNÍ SYSTÉMY VYUŽÍVANÉ VE VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM

6.1 Cíle a metodologie výzkumného šetření

Při provádění výzkumného šetření kvalitativní formou vždy musíme začít s vymezením cíle výzkumu, následně volíme vhodné techniky a metody. **Hlavním cílem** výzkumného šetření je zjistit, jaké komunikační systémy jsou dominantně využívány ve vzdělávání žáků se sluchovým postižením na vybraných školách a z jakého důvodu. **Hlavní výzkumná otázka** tedy zní: Jaké komunikační systémy jsou dominantně využívány ve vzdělávání žáků se sluchovým postižením na vybraných školách a z jakého důvodu?

Na základě hlavního cíle byly stanoveny **tři dílčí výzkumné otázky**, na které se ptáme pomocí otázek, které byly položeny v rámci hledání odpovědí na jednotlivé otázky:

1. Liší se užívání komunikačních systémů mezi slyšícími pedagogy a neslyšícími pedagogy/asistenty pedagoga?

Otázky, které byly v rámci šetření formulovány shodně pro slyšící pedagogy a neslyšící pedagogy/asistenty pedagoga:

- Jakými komunikačními prostředky s žáky během výuky nejčastěji komunikujete?
- Jak byste seřadil/a komunikační systémy podle jejich využití ve výuce (od nejvíce užívaného k nejméně užívanému)?
- Preferuje škola, ve které působíte, konkrétní vzdělávací přístup?
- Používáte během výuky i jiné alternativní či augmentativní komunikační systémy (ještě kromě ČZJ a ZČ)? Pokud ano, prosím, popište jaké.

2. Jak hodnotí slyšící pedagogové své kompetence v českém znakovém jazyce a naopak jak hodnotí neslyšící pedagogové/asistenti pedagoga své kompetence v českém jazyce?

Otázky určené pro slyšící pedagogy:

- Na jaké úrovni ovládáte český znakový jazyk?
- Jak jste se naučil/a český znakový jazyk?
- Navštěvujete v současné době kurzy českého znakového jazyka?
- Jste vedením školy podporován/a ke zdokonalování znalosti českého znakového jazyka?

Otázky určené pro neslyšící pedagogy/asistenty pedagoga:

- Na jaké úrovni ovládáte český jazyk?
- V případě, že máte zkoušku z českého jazyka, jak jste tuto zkoušku složil/a?
- Jste vedením školy podporován/a ke zdokonalování znalosti českého jazyka? Pokud ano, uveďte prosím, jakým způsobem.

3. Jaká je spolupráce slyšících pedagogů a neslyšících pedagogů/asistentů pedagoga ve výuce žáků se sluchovým postižením?

Otázky formulované pro slyšící pedagogy:

- Kdo všechno se podílí na přípravě na výuku?
- Popište, jak probíhá vaše spolupráce s neslyšícím pedagogem/asistentem pedagoga během výuky a uveďte, zda vám taková spolupráce vyhovuje, případně co byste změnil/a.

Otázky formulované pro neslyšící pedagogy/asistenty pedagoga:

- Jak často jste přítomen/a ve třídě?

- Jak moc se podílíte na přípravě na výuku?
- Popište, jak probíhá vaše spolupráce s neslyšícím pedagogem/asistentem pedagoga během výuky a uveďte, zda vám taková spolupráce vyhovuje, případně co byste změnil/a.

Tyto stanovené výzkumné otázky měly dvě základní funkce, a to zaostření výzkumu tak, aby poskytl výsledky v souladu se stanovenými cíli, a zároveň také ukazují cestu, jak výzkum vést (Švaříček, Šed'ová, 2007).

Pro dosažení cílů výzkumu bylo zvoleno kvalitativní výzkumné šetření, které bylo prováděno pomocí dotazníku. Metoda sběru dat pomocí dotazníku je používána spíše jako prostředek kvantitativního typu výzkumu, avšak vzhledem k rozsahu výzkumného vzorku je i přes použití dotazníkového šetření, design tohoto výzkumu vnímán jako kvalitativní, jelikož charakter získaných údajů vycházejících mimo jiné i z možnosti volně formulované odpovědi a také rozsah výzkumného vzorku odpovídá kvalitativní metodě výzkumného šetření. Technika sběru dat pomocí dotazníku byla také zvolena z praktického důvodu, jelikož komunikace s neslyšícími pedagogy by byla jinou než písemnou formou velmi náročná.

Pro tuto práci byly vytvořeny dvě verze dotazníku. Jedna verze dotazníku byla určena pro slyšící pedagogy působící u žáků se sluchovým postižením, druhá verze pro neslyšící pedagogy/asistenty pedagoga působících u žáků se sluchovým postižením. Bylo tak učiněno z důvodu rozdílnosti některých otázek.

Dotazník určený pro slyšící pedagogy, byl složen z deseti otázek, z čehož devět otázek bylo polouzavřených a jedna otázka byla otevřená. Dotazník určený pro neslyšící pedagogy/asistenty pedagoga, byl rovněž složen z deseti otázek, z čehož devět otázek bylo polouzavřených a jedna otázka byla otevřená. V obou verzích byla v polouzavřených otázkách vždy nabídnuta varianta „Jiná odpověď“, kde se respondent nemusel držet pouze daného výběru alternativních možností, ale mohl napsat svou vlastní odpověď. Obě verze dotazníků jsou dostupné v příloze. Verze pro slyšící pedagogy naleznete v Příloze 1 a verzi pro neslyšící pedagogy anebo asistenty

pedagoga v Příloze 2.

6.2 Průběh dotazníkového šetření

Po vytvoření dotazníků bylo následně prostřednictvím emailu kontaktováno vedení pěti základních škol pro žáky se sluchovým postižením. V emailu byly uvedeny stručné informace o této práci a žádost o spolupráci v podobě vyplnění připravených dotazníků. Z celkových pěti kontaktovaných škol odpověděly čtyři školy.

Po předchozí domluvě byly do škol doneseny dotazníky v papírové podobě. Do každé školy bylo odevzdáno osm dotazníků pro slyšící pedagogy a šest dotazníků pro neslyšící pedagogy/asistenty pedagoga. Přibližně po týdnu byly dotazníky opět osobně vyzvednuty. Z celkového počtu 36 dotazníků pro slyšící pedagogy, jich bylo kompletně vyplněno a vráceno 22. Z celkového počtu 24 dotazníků pro neslyšící pedagogy/asistenty pedagoga, jich bylo kompletně vyplněno a vráceno 8.

Ve většině případů byla nízká návratnost dotazníků odůvodněna ze strany oslovených škol nižším počtem zaměstnanců, kteří by byli vhodnými respondenty, dalším důvodem bylo odmítnutí vyplnění dotazníku oslovenými respondenty samotnými.

6.3 Charakteristika škol a výzkumného vzorku

Vyplněné dotazníky byly získány ze čtyř škol. Tři z těchto škol se nachází v Praze a jedna v Liberci.

Pro zachování anonymity budou dále jednotlivé školy nazývány jako „Škola A“, „Škola B“, „Škola C“ a „Škola D“. Od slyšících pedagogů bylo ze školy A vráceno 6 dotazníků, 2 dotazníky ze školy B, 6 dotazníků ze školy C a ze školy D bylo vráceno všech 8 dotazníků. Od neslyšících pedagogů byl vrácen 1 dotazník ze školy A, 1 dotazník ze školy B a 2 dotazníky ze školy C. Od neslyšících asistentů pedagoga byl vrácen 1 dotazník ze školy A, 3 dotazníky ze školy C a ze školy B nebyl vrácen žádný

dotazník. Ze školy D nebyly od neslyšících pedagogů/asistentů pedagoga vráceny žádné dotazníky. Celkový přehled návratnosti dotazníku je k dispozici v Příloze 3.

6.4 Interpretace výzkumného šetření

V této kapitole je cílem interpretovat získané odpovědi od slyšících pedagogů a neslyšících pedagogů/asistentů pedagoga z jednotlivých anonymně uvedených škol. Odpovědi na otázky obsažené v dotazníku vedou k dosažení jednotlivých dílčích cílů, díky kterým je zjištěno, jaké komunikační systémy jsou dominantně využívány ve vzdělávání žáků se sluchovým postižením na vybraných školách a z jakého důvodu. Pro srovnání a lepší představu jsou získané údaje uvedeny v tabulkách. Seznam zkratk je uveden v Příloze 4.

6.4.1 První dílčí výzkumná otázka

Odlišnosti ve využívání komunikačních systémů mezi slyšícími pedagogy a neslyšícími pedagogy/asistenty pedagoga.

Výzkumná otázka zní: *Liší se užívání komunikačních systémů mezi slyšícími pedagogy a neslyšícími pedagogy/asistenty pedagoga?*

Tabulka 1 Dominantně využívané komunikační systémy slyšícími pedagogy

Odpovědi	Škola A (N=6)	Škola B (N=2)	Škola C (N=6)	Škola D (N=8)
MŘ	1	1	3	8
MŘ + ZČ	1	1	3	0
ČZJ	3	0	0	0
MŘ + ČZJ	1	0	0	0
Jiné	0	0	0	0

Zdroj: Vlastní zpracování, 2017

Polovina dotazovaných slyšících pedagogů ze školy A uvedla, že nejčastěji komunikují během výuky se žáky znakovým jazykem. Ostatní tři slyšící pedagogové se v odpovědích lišili. Jeden uvedl jako dominantní komunikační systém mluvenou řeč, druhý uvedl mluvenou řeč společně se znakovanou češtinou a třetí slyšící pedagog

vedl, že převažuje mluvená řeč společně se znakovým jazykem. Ve škole B uvedl jeden ze dvou dotazovaných slyšících pedagogů, že za dominantní komunikační systém využívaný ve výuce považuje mluvenou řeč, která nad ostatními komunikačními systémy převažuje. Druhý slyšící pedagog uvedl, že převažuje mluvená řeč, a to společně se znakovou češtinou. Ze šesti dotazovaných slyšících pedagogů ze školy C, na otázku, jakými komunikačními prostředky s žáky během výuky nejčastěji komunikují, tři z nich odpověděli, že převažuje mluvená řeč. Další tři slyšící pedagogové uvedli, že převažuje mluvená řeč společně se znakovou češtinou. Slyšící pedagogové ze školy D se v odpovědi na otázku, jaké komunikační prostředky využívají nejčastěji během výuky, zcela shodli. Všichni uvedli, že převažuje mluvená řeč. Ze všech čtyř škol tedy nejčastěji odpověděli slyšící pedagogové, že používají převážně mluvenou řeč (celkem 14 respondentů, tj. 64 %).

Tabulka 2 Dominantně využívané komunikační systémy neslyšícími pedagogy/asistenty pedagogy

	Škola A (N=2)		Škola B (N=1)		Škola C (N=5)		Škola D (N=0)
Odpovědi	Neslyšící pedagog	Neslyšící asistent pedagoga	Neslyšící pedagog	Neslyšící asistent pedagoga	Neslyšící pedagog	Neslyšící asistent pedagoga	Neslyšící pedagog/asistent pedagoga
MŘ	0	0	0	-	0	0	-
MŘ + ZČ	0	0	0	-	0	0	-
ČZJ	1	1	1	-	2	3	-
MŘ + ČZJ	0	0	0	-	0	0	-
Jiné	0	0	0	-	0	0	-

Zdroj: Vlastní zpracování, 2017

Všichni dotazovaní neslyšící pedagogové/asistenti pedagoga ze škol A, B, C a D uvedli jako dominantně využívaný komunikační systém ve výuce znakový jazyk (celkem 8 respondentů, tj. 100 %).

Tabulka 3 Komunikační systémy seřazené dle jejich využití ve výuce slyšícími pedagogy

Odpovědi	Škola A (N=6)	Škola B (N=2)	Škola C (N=6)	Škola D (N=8)
ZJ, PŘ, MŘ	1	0	1	0
ZJ, MŘ, PŘ	4	0	0	0
MŘ, ZJ, PŘ	0	1	1	2
MŘ, PŘ, ZJ	0	1	1	3
PŘ, MŘ, ZJ	0	0	1	1
PŘ, ZJ, MŘ	0	0	0	0
Jiné	1	0	2	2

Zdroj: Vlastní zpracování, 2017

Tabulka 3 uvádí odpovědi, jak by dotazovaní slyšící pedagogové seřadili komunikační systémy dle jejich využití během výuky (od nejvíce využívaného k nejméně využívanému). Odpovědi byly velmi různorodé. Jeden slyšící pedagog ze školy A a jeden slyšící pedagog ze školy C uvádí, že v užívání komunikačních systémů podle jejich využití během výuky dominuje znakový jazyk, následuje psaná řeč a nakonec řadí mluvenou řeč. Čtyři slyšící pedagogové ze školy A, řadí komunikační systémy dle jejich využití takto: znakový jazyk, mluvená řeč, psaná řeč. Dva slyšící pedagogové ze školy D, jeden slyšící pedagog ze školy B a jeden slyšící pedagog ze školy C řadí komunikační systémy dle jejich využití při výuce takto: mluvená řeč, znakový jazyk, psaná řeč. Tři slyšící pedagogové ze školy D, jeden slyšící pedagog ze školy B a jeden slyšící pedagog ze školy C, řadí na první místo mluvenou řeč, následně psanou řeč a až nakonec znakový jazyk. Jeden slyšící pedagog ze školy C a jeden slyšící pedagog ze školy D, řadí jako nejdominantněji využívaný komunikační systém při výuce psanou řeč, následně řeč mluvenou a nakonec znakový jazyk. Jeden slyšící pedagog ze školy A ve zvolené variantě „Jiná odpověď“ uvedl, že během výuky je jako komunikační prostředek užívána převážně mluvená řeč, občas řeč psaná, ale znakový jazyk není využíván vůbec. Stejnou odpověď uvedli i dva slyšící pedagogové ze školy C a jeden ze slyšících pedagogů ze školy D. Nejčastěji byla uváděna odpověď, že dominuje mluvená řeč, následuje psaná řeč a nakonec znakový jazyk (celkem 5 respondentů, tj. 23 %) a „Jiná odpověď“ (celkem 5 respondentů, tj. 23 %).

Tabulka 4 Komunikační systémy seřazené dle jejich využití ve výuce neslyšícími pedagogy/asistenty pedagoga

	Škola A (N=2)		Škola B (N=1)		Škola C (N=5)		Škola D (N=0)
Odpovědi	Neslyšící pedagog	Neslyšící asistent pedagoga	Neslyšící pedagog	Neslyšící asistent pedagoga	Neslyšící pedagog	Neslyšící asistent pedagoga	Neslyšící pedagog/asistent pedagoga
ZJ, PŘ, MŘ	0	0	0	-	1	1	-
ZJ, MŘ, PŘ	1	1	1	-	0	1	-
MŘ, ZJ, PŘ	0	0	0	-	0	0	-
MŘ, PŘ, ZJ	0	0	0	-	0	0	-
PŘ, MŘ, ZJ	0	0	0	-	0	0	-
PŘ, ZJ, MŘ	0	0	0	-	0	0	-
Jiné	0	0	0	-	1	1	-

Zdroj: Vlastní zpracování, 2017

To, jak by neslyšící pedagogové/asistenti pedagoga seřadili komunikační systémy podle jejich využití ve výuce, je znázorněno v Tabulce 4. Nejčastěji uvedenou odpovědí bylo seřazení komunikačních systémů, kdy dominuje znakový jazyk, následuje mluvená řeč a poté řeč psaná. Takto odpověděli neslyšící pedagogové ze školy A a C, neslyšící asistent pedagoga ze školy A, a jeden z neslyšících asistentů ze školy C. Jeden z neslyšících pedagogů ze školy C a jeden z neslyšících asistentů pedagoga ze školy C uvedli, komunikační systémy dle jejich využití ve výuce v pořadí: znakový jazyk, psaná řeč, mluvená řeč. Jeden neslyšící asistent pedagoga ze školy C uvedl ve variantě „Jiná odpověď“, že dominuje znakovaná čeština a znakový jazyk, pak následuje mluvená a psaná forma řeči. Neslyšící pedagog ze školy C jako svou vlastní odpověď uvedl, že využívá totální komunikaci, tudíž se snaží, aby užívání zmíněných komunikačních systémů zůstalo na stejné úrovni. Nejčastěji uvedená odpověď byla: znakový jazyk, mluvená řeč, psaná řeč (celkem 4 respondenti, tj. 50 %).

Tabulka 5 Komunikační přístup preferující školou, kde slyšící pedagog působí

Odpovědi	Škola A (N=6)	Škola B (N=2)	Škola C (N=6)	Škola D (N=8)
Bilingvální	5	0	5	0
Auditivně-orální	0	0	0	8
Totální	0	2	0	0
Žádný	0	0	0	0
Jiné	1	0	1	0

Zdroj: Vlastní zpracování, 2017

V tabulce 5 jsou uvedeny odpovědi na otázku, zda školy, v nichž dotazovaní slyšící pedagogové působí, preferují konkrétní komunikační vzdělávací přístup. Dotazovaní pedagogové z jednotlivých škol se vždy shodli na stejné odpovědi. V případě školy A a C je preferován bilingvální přístup. Škola D preferuje auditivně-orální přístup a škola C usiluje o přístup totální komunikace ve vzdělávání. Nejčastěji uvedenou odpovědí byl bilingvální komunikační přístup (celkem 10 respondentů, tj. 45 %).

Tabulka 6 Komunikační přístup preferující školou, kde neslyšící pedagog/asistent pedagoga působí

	Škola A (N=2)		Škola B (N=1)		Škola C (N=5)		Škola D (N=0)
Odpovědi	Neslyšící pedagog	Neslyšící asistent pedagoga	Neslyšící pedagog	Neslyšící asistent pedagoga	Neslyšící pedagog	Neslyšící asistent pedagoga	Neslyšící pedagog/asistent pedagoga
Bilingvální	1	0	0	-	2	3	-
Auditivně-orální	0	1	0	-	0	0	-
Totální	0	0	1	-	0	0	-
Žádný	0	0	0	-	0	0	-
Jiné	0	0	0	-	0	0	-

Zdroj: Vlastní zpracování, 2017

V Tabulce 6 lze vyčíst, zda škola, ve které neslyšící pedagog/asistent pedagoga působí, preferuje konkrétní komunikační přístup ve vzdělávání. Neslyšící pedagogové i neslyšící asistenti pedagoga ze školy C se shodli na stejné odpovědi, že škola, ve které působí, preferuje bilingvální komunikační přístup ve vzdělávání. Neslyšící pedagog

ze školy B uvedl, že škola, ve které působí, preferuje auditivně-orální přístup ve vzdělávání. Neslyšící pedagog a neslyšící asistent pedagoga ze školy A, se překvapivě na stejné odpovědi neshodli. Neslyšící pedagog ze školy A uvedl, že škola, ve které působí, preferuje bilingvální přístup, neslyšící asistent pedagoga uvedl, že škola preferuje auditivně-orální přístup komunikace ve vzdělávání. Nejčastěji uváděnou odpověď byl bilingvální komunikační přístup (celkem 6 respondentů, tj. 75 %).

Tabulka 7 Využívání jiných alternativních či augmentativních komunikačních systémů během výuky slyšícími učiteli

Odpovědi	Škola A (N=6)	Škola B (N=2)	Škola C (N=6)	Škola D (N=8)
Ne	6	2	3	4
Ano, jiné	0	0	3	4

Zdroj: Vlastní zpracování, 2017

Všichni dotazovaní slyšící pedagogové ze škol A a B odpověděli, že jiné komunikační systémy nepoužívají, stejně tak polovina dotazovaných ze škol C a D. Polovina, tedy tři z dotazovaných slyšících pedagogů ze školy C, uvedla, že jiné augmentativní či alternativní systémy během výuky nevyužívá. Jeden ze slyšících pedagogů uvedl, že velmi často používá interaktivní tabuli. Další pedagog uvedl, že hodně pracuje s obrázkovými materiály. Slyšící pedagogové ze školy D, kteří používají jiné komunikační systémy, nejčastěji uváděli piktogramy, obrázkové materiály, interaktivní tabule, tablety, atp. Většina slyšících pedagogů uvedla, že během výuky nepoužívají jiné alternativní či augmentativní komunikační systémy (celkem 15 respondentů, tj. 68 %).

Tabulka 8 Využívání jiných alternativních či augmentativních komunikačních systémů během výuky neslyšícími učiteli/asistenty pedagoga

	Škola A (N=2)		Škola B (N=1)		Škola C (N=5)		Škola D (N=0)
Odpovědi	Neslyšící pedagog	Neslyšící asistent pedagoga	Neslyšící pedagog	Neslyšící asistent pedagoga	Neslyšící pedagog	Neslyšící asistent pedagoga	Neslyšící pedagog/asistent pedagoga
Ne	1	0	1	-	1	3	-
Ano, jiné	0	1	0	-	1	0	-

Zdroj: Vlastní zpracování, 2017

Tato otázka zjišťovala, zda neslyšící pedagogové/asistenti pedagoga používají během výuky i jiné alternativní či augmentativní komunikační systémy (viz Tabulka 8). Pokud ano, jaké. Neslyšící asistent pedagoga ze školy A uvedl, že využívá piktogramy, obrázky, apod. Neslyšící pedagog ze školy C uvedl, že ještě používá prstovou abecedu, artikulaci, atd. Téměř všichni neslyšící pedagogové/asistenti pedagoga odpověděli, že nevyužívají žádný jiný augmentativní či alternativní komunikační systém (celkem 6 respondentů, tj. 75 %).

Shrnutí:

Z výše uvedených odpovědí lze vyvodit závěr, že slyšící pedagogové i neslyšící pedagogové/asistenti pedagoga na škole A, preferují znakový jazyk a považují ho za dominantní komunikační systém využívaný ve výuce žáků se sluchovým postižením. Škola A preferuje bilingvální komunikační přístup.

V případě školy B lze vyvodit, že dominantně užívaný komunikační systém se mezi slyšícími pedagogy a neslyšícím pedagogem liší. Zatímco slyšící pedagogové dominantně užívají mluvenou řeč, neslyšící pedagog preferuje znakový jazyk. Dotazovaní se neshodli ani na tom, jaký komunikační přístup ve vzdělávání škola preferuje. Slyšící pedagogové se shodli na přístupu totální komunikace, neslyšící pedagog uvedl auditivně-orální přístup.

Využívání komunikačních systémů se u slyšících a neslyšících pedagogů/asistentů

pedagoga ze školy C liší. Slyšící pedagogové užívají dominantně mluvenou řeč nebo mluvenou řeč doplňovanou znakovou češtinou. Neslyšící pedagogové/asistenti pedagoga nejvíce využívají znakový jazyk. Jako komunikační přístup ve vzdělávání byl převážně označen bilingvální přístup.

Dle uvedených odpovědí slyšících pedagogů ze školy D lze usoudit, že škola preferuje auditivně-orální přístup komunikace, tudíž je dominantním komunikačním systémem využívaným ve výuce znakový jazyk. Vzhledem k tomu, že od neslyšících pedagogů/asistentů pedagoga nebyl navrácen žádný dotazník, využívání komunikačních systémů mezi slyšícími pedagogy a neslyšícími pedagogy/asistenty pedagoga tak bohužel nemůžeme porovnávat.

Na závěr lze konstatovat, že na výzkumnou otázku nelze na základě výše uvedených údajů formulovat jednoznačnou odpověď. Nejčastěji (3 školy) slyšící pedagogové preferují mluvenou řeč a neslyšící asistenti pedagoga znakový jazyk. Ovšem výběr vhodného komunikačního systému ovlivňuje i „filozofie“ školy samotné (platí to v případě školy D).

6.4.2 Druhá dílčí výzkumná otázka

Hodnocení svých kompetencí - v případě slyšících pedagogů v českém znakovém jazyce, v případě neslyšících pedagogů/asistentů pedagoga v českém jazyce.

Výzkumná otázka zní: ***Jak hodnotí slyšící pedagogové své kompetence v českém znakovém jazyce a naopak jak hodnotí neslyšící pedagogové/asistenti pedagoga své kompetence v českém jazyce?***

Tabulka 9 Úroveň schopnosti slyšících pedagogů ovládat český znakový jazyk

Odpovědi	Škola A (N=6)	Škola B (N=2)	Škola C (N=6)	Škola D (N=8)
ČZJ ovládám - úroveň tlumočnicka	0	0	0	0
ČZJ ovládám	5	0	2	1

Ovládám základy ČZJ	1	1	3	1
ČZJ neovládám	0	1	1	6
Jiné	0	0	0	0

Zdroj: Vlastní zpracování, 2017

V této otázce jsme chtěli zjistit, jaké je vlastní hodnocení kompetencí v ČZJ, jednotlivých slyšících pedagogů. Těch, kteří ovládají český znakový jazyk, je více než třetina z dotazovaných respondentů. Konkrétně český znakový jazyk ovládá pět dotazovaných slyšících pedagogů ze školy A, dva ze školy C a jeden ze školy D. Základy ČZJ ovládají tři slyšící pedagogové ze školy C a vždy jeden pedagog ze škol A, B a D. U slyšících pedagogů ze školy D, bylo nejčastěji uvedeno, že ČZJ neovládají, a to celkem šestkrát. Také další dva slyšící pedagogové, ze škol B a C, uvedli, že ČZJ neovládají (viz Tabulka 9). Nejčastěji uvedené odpovědi byly: „Český znakový jazyk ovládám“ (celkem 8 respondentů, tj. 36 %) a „Český znakový jazyk neovládám“ (celkem 8 respondentů, tj. 36 %).

Tabulka 10 Úroveň schopnosti neslyšících pedagogů/ asistentů pedagoga ovládat český jazyk

	Škola A (N=2)		Škola B (N=1)		Škola C (N=5)		Škola D (N=0)
Odpovědi	Neslyšící pedagog	Neslyšící asistent pedagoga	Neslyšící pedagog	Neslyšící asistent pedagoga	Neslyšící pedagog	Neslyšící asistent pedagoga	Neslyšící pedagog/asistent pedagoga
ČJ plně ovládám	1	0	0	-	2	0	-
ČJ ovládám	0	1	1	-	0	2	-
Ovládám základy ČJ	0	0	0	-	0	1	-
ČJ neovládám	0	0	0	-	0	0	-
Jiné	0	0	0	-	0	0	-

Zdroj: Vlastní zpracování, 2017

Tabulka 10 vyjadřuje vlastní hodnocení neslyšících pedagogů/asistentů pedagoga, na jaké úrovni ovládají český jazyk. Nejčastěji uváděnou odpovědí bylo: „Český jazyk ovládám.“ a odpověděli tak dva neslyšící asistenti pedagoga ze školy C, neslyšící asistent pedagoga ze školy A, a neslyšící pedagog ze školy B. Odpověď „Český jazyk plně ovládám“ uvedli dva neslyšící pedagogové ze školy C a neslyšící pedagog ze školy A. Jeden neslyšící asistent pedagoga ze školy C uvedl, že ovládá pouze základy českého jazyka. Jako nejčastější odpověď bylo uváděno, že neslyšící pedagogové/asistenti pedagoga český jazyk ovládají (celkem 4 respondenti, tj. 50 %).

Tabulka 11 Způsob, jakým byla slyšícím pedagogem získána znalost českého znakového jazyka

Odpovědi	Škola A (N=6)	Škola B (N=2)	Škola C (N=6)	Škola D (N=8)
Z kurzů ČZJ	6	1	4	2
Od neslyšícího rodiče	0	0	0	0
ČZJ neovládám	0	1	2	6
Z pedagogické praxe	0	0	0	0
Jiné	0	0	0	0

Zdroj: Vlastní zpracování, 2017

Z tabulky 11 lze vyčíst, že všichni slyšící pedagogové, kteří v předchozí otázce odpověděli, že ovládají alespoň základy českého znakového jazyka, uvedli, že znalost ČZJ byla získána v rámci kurzů (celkem 13 respondentů, tj. 59 %).

Tabulka 12 Složení zkoušky s českého jazyka neslyšícím pedagogem/asistentem pedagoga

	Škola A (N=2)		Škola B (N=1)		Škola C (N=5)		Škola D (N=0)
Odpovědi	Neslyšící pedagog	Neslyšící asistent pedagoga	Neslyšící pedagog	Neslyšící asistent pedagoga	Neslyšící pedagog	Neslyšící asistent pedagoga	Neslyšící pedagog/asistent pedagoga
V rámci VŠ studia	1	0	0	-	0	1	-
Maturitní	0	1	1	-	1	1	-

zkouška z ČJ							
Nemám zkoušku z ČJ	0	0	0	-	1	1	-
Jiné	0	0	0	-	0	0	-

Zdroj: Vlastní zpracování, 2017

Tabulka 12 popisuje, zda má neslyšící pedagog/asistent pedagoga složenou zkoušku z českého jazyka, případně, jak byla zkouška složena. Nejčastěji byla uvedena odpověď, že tázaní respondenti mají složenou maturitní zkoušku z českého jazyka. Odpověděl tak neslyšící pedagog a neslyšící asistent pedagoga ze školy C, neslyšící asistent pedagoga ze školy A, a neslyšící pedagog ze školy B. Jeden neslyšící pedagog a jeden neslyšící asistent pedagoga, oba ze školy C uvedli, že zkoušku z českého jazyka složenou nemají. Nejčastěji bylo uvedeno, že neslyšící pedagogové/asistenti pedagoga, mají složenou maturitní zkoušku z českého jazyka (celkem 4 respondenti, tj. 50 %).

Tabulka 13 Vlastní aktivita slyšícího pedagoga v rozšiřování znalostí českého znakového jazyka v podobě kurzů ČZJ

Odpovědi	Škola A (N=6)	Škola B (N=2)	Škola C (N=6)	Škola D (N=8)
Ano, 1x týdně	1	2	0	1
Ano, 1x měsíčně	0	0	0	0
Ano, 1x ročně	0	0	0	0
Ne	4	0	6	7
Jiné	1	0	0	0

Zdroj: Vlastní zpracování, 2017

Většina slyšících pedagogů v současné době nenavštěvuje kurzy českého znakového jazyka (celkem 17 respondentů, tj. 77 %). Čtyři pedagogové (dva ze školy B, jeden ze školy A, a jeden ze školy D) navštěvují kurzy ČZJ jednou týdně. Jeden slyšící pedagog ze školy A navštěvuje kurz 2x týdně, 90 minut.

Tabulka 14 Podpora ze strany vedení školy ve zdokonalování znalosti českého znakového jazyka u slyšícího pedagoga

Odpovědi	Škola A (N=6)	Škola B (N=2)	Škola C (N=6)	Škola D (N=8)
Škola pořádá kurzy ČZJ	4	2	0	0
Škola hradí kurzy ČZJ pořádané jinou institucí	0	0	2	0
Ne	1	0	4	8
Jiné	1	0	0	0

Zdroj: Vlastní zpracování, 2017

Slyšící pedagogové ze školy A se v odpovědích rozcházel. Většina pedagogů uvedla, že škola pořádá kurzy ČZJ. Jeden ze slyšících pedagogů uvedl, že v rozvíjení českého znakového jazyka není školou podporován. Jiný ze slyšících pedagogů ze školy A odpověděl, že škola pedagogy podporuje pořádáním kurzů českého znakového jazyka, který je však určen pouze pro začátečníky. Ze školy C odpověděli dva slyšící pedagogové, že škola hradí kurzy ČZJ pořádané jinou institucí. Všichni dotazovaní pedagogové ze školy D a čtyři ze školy C uvedli, že v rozvíjení ČZJ nejsou školou podporováni (viz Tabulka 14). Většina slyšících pedagogů uvedla, že vedením školy nejsou podporováni v rozvíjení ČZJ (celkem 13 respondentů, tj. 59 %).

Tabulka 15 Podpora ze strany vedení školy ve zdokonalování znalosti českého jazyka u neslyšících pedagogů/asistentů pedagoga.

	Škola A (N=2)		Škola B (N=1)		Škola C (N=5)		Škola D (N=0)
Odpovědi	Neslyšící pedagog	Neslyšící asistent pedagoga	Neslyšící pedagog	Neslyšící asistent pedagoga	Neslyšící pedagog	Neslyšící asistent pedagoga	Neslyšící pedagog/asistent pedagoga
Ne	1	0	1	-	2	3	-
Ano	0	1	0	-	0	0	-

Zdroj: Vlastní zpracování, 2017

V tabulce 15 lze pozorovat odpovědi a otázku, zda jsou neslyšící pedagogové/asistenti pedagoga podporováni vedením ke zdokonalování znalosti českého jazyka. Tři neslyšící asistenti pedagoga ze školy C, dva neslyšící pedagogové ze školy C, neslyšící pedagog

ze školy A, a neslyšící pedagog ze školy B, že školou nejsou v tomto směru podporováni. Pouze neslyšící asistent pedagoga ze školy A uvedl, že je ke zdokonalování českého jazyka podporován, avšak neudal způsob, jak se tato podpora projevuje. Nejčastěji bylo uvedeno, že neslyšící pedagog/asistent pedagoga není podporován v rozvíjení znalosti ČJ (celkem 7 respondentů, tj. 88 %).

Shrnutí:

Slyšících pedagogů, kteří ovládají český znakový jazyk, který se naučili prostřednictvím kurzů českého znakového jazyka, je většina (59 % respondentů). Neslyšící pedagog i neslyšící asistent pedagoga ovládají český jazyk.

Oba slyšící pedagogové rozvíjejí znalosti českého znakového jazyka, a to prostřednictvím kurzů, které pořádá vedení školy. Neslyšící pedagog ovládá český jazyk a nijak ho dále nerozvíjí.

Téměř všichni z dotazovaných pedagogů ze školy C uvedli, že ovládají český znakový jazyk, který se naučili v kurzech českého znakového jazyka, které v současné době nenavštěvují. Neslyšící pedagogové český jazyk ovládají.

I na škole D většina slyšících pedagogů odpověděla, že ovládají český znakový jazyk. V současné době navštěvuje kurz českého jazyka pouze jeden, ze slyšících dotazovaných pedagogů, ze školy D. Pedagogové nejsou vedením školy podporováni v rozvíjení českého znakového jazyka.

6.4.3 Třetí dílčí výzkumná otázka

Spolupráce slyšících pedagogů a neslyšících pedagogů/asistentů pedagoga ve výuce žáků se sluchovým postižením.

Výzkumná otázka zní: *Jaká je spolupráce slyšících pedagogů a neslyšících pedagogů/asistentů pedagoga ve výuce žáků se sluchovým postižením?*

Tabulka 16 Kdo se podílí společně se slyšícím pedagogem na přípravě na výuku

Odpovědi	Škola A (N=6)	Škola B (N=2)	Škola C (N=6)	Škola D (N=8)
Slyšící pedagog sám	2	2	3	8
Většinou slyšící pedagog, občas NP/NAP	1	0	2	0
Slyšící pedagog rovnoměrně s NP	3	0	0	0
Slyšící pedagog rovnoměrně s NAP	0	0	1	0
Jiné	0	0	0	0

Zdroj: Vlastní zpracování, 2017

Tabulka 16 znázorňuje, kdo se spolu se slyšícím pedagogem podílí na přípravě na výuku. Ve většině případů byla uvedena odpověď, že přípravu na výuku si dělají slyšící pedagogové sami (celkem 15 respondentů, tj. 68 %). Odpověděli tak dva slyšící pedagogové ze školy A, dva slyšící pedagogové ze školy B, tři slyšící pedagogové ze školy C a všech osm tázaných slyšících pedagogů ze školy D. Tři slyšící pedagogové, jeden ze školy A, a dva ze školy C uvedli, že přípravu na výuku dělají většinou sami, ale občas se na ní podílí i neslyšící pedagog/asistent pedagoga. Tři slyšící pedagogové ze školy A uvedli, že na přípravě na výuku se rovnoměrně podílí společně s neslyšícím pedagogem. Jeden slyšící pedagog ze školy C uvedl, že na přípravě na výuku se rovnoměrně podílí se slyšícím asistentem pedagoga.

Tabulka 17 Přítomnost neslyšícího pedagoga/asistenta pedagoga ve výuce

	Škola A (N=2)		Škola B (N=1)		Škola C (N=5)		Škola D (N=0)
Odpovědi	Neslyšící pedagog	Neslyšící asistent pedagoga	Neslyšící pedagog	Neslyšící asistent pedagoga	Neslyšící pedagog	Neslyšící asistent pedagoga	Neslyšící pedagog/asistent pedagoga
Každou VH	1	1	1	-	2	0	-
Pouze některé VH	0	0	0	-	0	2	-
Pár dní v týdnu	0	0	0	-	0	1	-
Jeden den v týdnu	0	0	0	-	0	0	-
Jiné	0	0	0	-	0	0	-

Zdroj: Vlastní zpracování, 2017

Tato otázka zjišťuje, jak často jsou neslyšící pedagogové/asistenti pedagoga přítomni ve výuce. Všichni dotazovaní neslyšící pedagogové ze škol A, B i C uvedli, že jsou přítomni každou vyučovací hodinu. Tato odpověď byla uváděna nejčastěji (celkem 5 respondentů, tj. 63 %). Dva neslyšící asistenti pedagoga ze školy C odpověděli, že jsou přítomni pouze některé vyučovací hodiny. Jeden neslyšící asistent pedagoga uvedl, že je ve výuce přítomen pouze pár dní v týdnu.

Tabulka 18 Podíl aktivity neslyšících pedagogů/asistentů pedagoga v přípravě na výuku

	Škola A (N=2)		Škola B (N=1)		Škola C (N=5)		Škola D (N=0)
Odpovědi	Neslyšící pedagog	Neslyšící asistent pedagoga	Neslyšící pedagog	Neslyšící asistent pedagoga	Neslyšící pedagog	Neslyšící asistent pedagoga	Neslyšící pedagog/asistent pedag.
Přípravu dělám sám	0	0	1	-	1	0	-
Společně se slyšícím pedagogem	1	1	0	-	0	2	-
Střídám se se slyšícím	0	0	0	-	0	1	-

pedagogem							
Pouze slyšící pedagog	0	0	0	-	0	0	-
Jiné	0	0	0	-	1	0	-

Zdroj: Vlastní zpracování, 2017

Z Tabulky 18 zjistíme, jak moc se neslyšící pedagog/asistent pedagoga podílí na přípravě na výuku. Nejčastěji bylo dotazovanými respondenty uvedeno, že na přípravě na výuku se podílí společně se slyšícím pedagogem (celkem 4 respondenti, tj. 50 %). Odpověděli tak dva neslyšící asistenti pedagoga ze školy C, jeden neslyšící asistent pedagoga ze školy A a neslyšící pedagog ze školy A. Neslyšící pedagog ze školy B a neslyšící pedagog ze školy C uvedli, že přípravu na výuku dělají sami. Odpověď jednoho neslyšícího asistenta pedagoga ze školy C zněla tak, že s přípravou na hodinu se střídá se slyšícím pedagogem. Variantu „Jiná odpověď“ zvolil neslyšící pedagog ze školy C, který uvedl, že přípravu na výuku dělá společně se slyšícím asistentem pedagoga.

Popište, jak probíhá vaše spolupráce s neslyšícím pedagogem/asistentem pedagoga během výuky a uveďte, zda vám taková spolupráce vyhovuje, případně co byste změnil/a.

Jeden ze slyšících pedagogů ze školy A, si spolupráci s asistentem pedagoga velmi vychvaluje, jelikož se ve výuce výborně doplňují a spolupracují i na přípravě výuky, výrobě pomůcek, apod. Jiný ze slyšících pedagogů konstatuje, že vždy záleží na tom, jaký styl výuky kdo preferuje. S neslyšícím pedagogem, se kterým ve třídě aktuálně působí, si rozumí, proto mu i jejich spolupráce vyhovuje. Další ze slyšících pedagogů uvádí, že asistent pedagoga je ve třídě velmi užitečný, jelikož pracuje se slabším žákem. I další z dotazovaných slyšících pedagogů je se spoluprací s neslyšícím pedagogem velmi spokojen. Popisuje, že velkou výhodou je spolupráce při čtení textů, kdy děti text čtou (mluví), a když přijde slovo, které neznají, neslyšící pedagog slovo vysvětlí v českém znakovém jazyce. Pracuje-li neslyšící pedagog s dětmi v českém znakovém jazyce, po dokončení věty chce slyšící pedagog, aby děti větu ještě řekly. Jiný slyšící

pedagog je rovněž se spoluprací s neslyšícím pedagogem spokojen. Třidu mají rozdělenou na dvě skupiny podle schopností žáků a u těchto dvou skupin se střídají dle potřeby.

Jeden ze slyšících pedagogů ze školy B působí ve třídě spolu s dalším slyšícím pedagogem a jejich spolupráce mu vyhovuje. Za velkou výhodu považuje, že se žáky tak může pracovat více individuálně.

Jeden ze slyšících pedagogů ze školy C by na spolupráci s neslyšícím asistentem pedagoga nic neměnil. Informace o tom co a jak budou učit, si vždy včas sdělí, a během výuky se neslyšící asistent pedagoga věnuje slabším žákům. Další ze slyšících pedagogů uvádí, že spolupráce s neslyšícím pedagogem funguje dobře. Děti mají individuální vzdělávací plán, takže se jim oba věnují samostatně. Jiný z dotazovaných pedagogů ze školy C uvedl, že pracuje se slyšícím asistentem pedagoga a se spoluprací je spokojen. Dalšímu ze slyšících pedagogů spolupráce s neslyšícím asistentem vyhovuje. Uvádí, že nejprve látku vysvětlí mluvenou řečí, doplňovanou znakovou češtinou, kterou následně asistent pedagoga vysvětlí českým znakovým jazykem.

Jeden ze slyšících pedagogů ze školy D popisuje, že asistent většinou pomáhá dětem, které mají pomalejší pracovní tempo, dokončit určitou práci a pomáhá s postupem. Při společné práci pomáhá s orientací v textu, průběžně upozorňuje na chyby apod. Spolupráce je tedy naprosto vyhovující. Další z pedagogů uvedl, že asistent je přítomen pouze pár dní v týdnu a spolupráce s ním je skvělá. Většina pedagogů uvedla, že působí ve třídě sami.

Popište, jak probíhá vaše spolupráce s neslyšícím pedagogem/asistentem pedagoga během výuky a uveďte, zda vám taková spolupráce vyhovuje, případně co byste změnil/a.

Neslyšící pedagog ze školy A uvedl, že spolupráce se slyšícím pedagogem probíhá perfektně. Zatímco neslyšící pedagog znakuje, slyšící společně s ním mluví. Na výuku se připravují společně, případně po domluvě se připravují sami.

Dotazovanému neslyšícímu pedagogovi ze školy B spolupráce se slyšícím pedagogem vyhovuje. Před hodinou si řeknou, co budou dělat. Domlouvají se i na dlouhodobějším plánu (měsíčním, ročním).

Neslyšící pedagog pracuje převážně samostatně a prý vždy uvítá, když má ve výuce k dispozici neslyšícího asistenta pedagoga, což je prý bohužel málokdy. Jeden z neslyšících asistentů pedagoga ze školy C je se spoluprací se slyšícím pedagogem velmi spokojen. Uvedl, že vzhledem ke vzájemnému respektu a úctě, jim to ve výuce „klape“. Další z neslyšících asistentů pedagoga uvádí, že spolupráce se slyšícím pedagogem je bezproblémová. Jiný z neslyšících asistentů pedagoga uvádí, že spolupráce se slyšícím pedagogem probíhá v pořádku, ale domnívá se, že pro žáky by byl vhodný i samostatný předmět, kde by byl vyučován český znakový jazyk.

Shrnutí:

Téměř všichni slyšící pedagogové spolupracují s neslyšícími asistenty pedagoga a jsou tak velmi spokojeni. Často uvádí, že se ve výuce vzájemně doplňují svými komunikačními systémy, což je pro výuku prospěšné. Stejně tak neslyšící pedagog

Všichni dotazovaní ze školy B uvádějí, že přípravu na výuku si dělají sami. Ti, kteří spolupracují s jiným pedagogem či asistentem pedagoga, si spolupráci pochvalují.

Ve škole C probíhá spolupráce mezi dotazovanými slyšícími a neslyšícími pedagogy/asistenty pedagoga v pořádku. Někteří pedagogové uvedli i konkrétní výhody, které zvyšují kvalitu výuky žáků se sluchovým postižením.

Většina slyšících pedagogů ze školy D uvedla, že ve třídě působí samostatně. Ti, kteří spolupracují společně s asistentem pedagoga, jsou se spoluprací spokojeni.

6.5 Závěr výzkumného šetření

V této kapitole se věnujeme výsledkům výzkumného šetření, které bylo prováděno pomocí dotazníku zaměřeného na slyšící pedagogy a neslyšící pedagogy/asistenty pedagoga působící ve třídě se žáky se sluchovým postižením. Hlavním cílem práce bylo zjistit, jaké komunikační systémy jsou dominantně využívány ve vzdělávání žáků se sluchovým postižením na vybraných školách. Na začátku výzkumného šetření byl stanoven cíl výzkumu a tři dílčí výzkumné otázky.

Výzkumné otázky

1. Liší se užívání komunikačních systémů mezi slyšícími pedagogy a neslyšícími pedagogy/asistenty pedagoga?

Z dotazníku vyplývá, že užívání komunikačních systémů je mezi slyšícími pedagogy a neslyšícími pedagogy/asistenty pedagoga odlišné. Zatímco většina dotazovaných slyšících pedagogů odpověděla, že při výuce dominantně využívá mluvenou řeč, neslyšící pedagogové/asistenti pedagoga dominantně využívají znakový jazyk. Každá škola preferuje jiný komunikační přístup ve vzdělávání, kterým se slyšící pedagogové i neslyšící pedagogové/asistenti pedagoga řídí. Z dotazovaných čtyř škol preferují dvě školy bilingvální přístup, jedna škola auditivně-orální přístup a poslední škola usiluje o totální komunikaci.

2. Jak hodnotí slyšící pedagogové své kompetence v českém znakovém jazyce a naopak jak hodnotí neslyšící pedagogové/asistenti pedagoga své kompetence v českém jazyce?

Český znakový jazyk ovládá většina slyšících pedagogů ze škol, kde je uplatňován bilingvální komunikační přístup. Tyto školy většinou také podporují slyšící pedagogy v rozvíjení znalosti českého znakového jazyka, a to většinou pořádáním vlastních kurzů. Na škole, kde je preferován auditivně-orální přístup komunikace, většina pedagogů český znakový jazyk neovládá. Slyšící pedagogové z této školy většinou nenavštěvují kurzy českého znakového jazyka a v tomto ohledu nejsou školou podporováni. Neslyšící pedagogové/asistenti pedagoga dobře ovládají český jazyk.

3. Jaká je spolupráce slyšících pedagogů a neslyšících pedagogů/asistentů pedagoga ve výuce žáků se sluchovým postižením?

Ti ze slyšících pedagogů, kteří uvedli, že ve třídě působí spolu s neslyšícím pedagogem/asistentem pedagoga, jsou se spoluprací velmi spokojeni. Jako největší výhodu shledávají to, že se vzájemně doplňují ve využívání komunikačních systémů, tudíž výuka probíhá rychleji a plynuleji.

Tato práce by mohla sloužit pracovníkovi rané péče v surdopedickém poradenství, aby se rodič zorientoval v komunikačních přístupech ve vzdělávání.

7 ZÁVĚR

Vzdělávání žáků se sluchovým postižením je vždy aktuálním tématem. Zatímco slyšící dítě získává mnoho informací pouhou přítomností v určitém prostředí, dítě se sluchovým postižením může mít potíže s řešením běžných sociálních situací, z důvodu snížení či úplné absence velmi důležitého socializačního faktoru - náhodného učení. Nejen proto je při vzdělávání žáků se sluchovým postižením nutné volit co nejvhodnější komunikační systémy.

Bakalářská práce se zabývala komunikačními systémy využívanými ve vzdělávání žáků se sluchovým postižením. V teoretické části byl čtenář seznámen s některými teoretickými východisky problematiky sluchového postižení. Praktická část se zaměřila na zjištění stanovených cílů a výzkumných otázek. Hlavním cílem této práce bylo zjistit, jaké komunikační systémy jsou dominantně využívány ve vzdělávání žáků se sluchovým postižením na vybraných základních školách. Výzkumné šetření bylo zaměřeno na slyšící pedagogy a neslyšící pedagogy/asistenty pedagoga z těchto škol. Z výsledků výzkumného šetření vyplývá, že ve výběru komunikačního systému je pedagog/asistent pedagoga velmi ovlivněn filozofií školy, na které působí. S tím souvisí i jazykové kompetence jednotlivých pedagogů/asistentů pedagoga. Například na škole, kde je uplatňován auditivně-orální přístup komunikace ve vzdělávání, pedagogové často nejsou motivováni ke zdokonalování českého znakového jazyka. Komunikační přístupy a s nimi spjaté komunikační systémy ve vzdělávání žáků se sluchovým postižením, jsou většinou vázány na tradici jednotlivých škol. Každá škola upřednostňuje a uplatňuje ty komunikační systémy, které vycházejí z filozofie jednotlivých užívaných přístupů komunikace ve vzdělávání.

8 SEZNAM POUŽITÝCH INFORMAČNÍCH ZDROJŮ

Seznam literatury

BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona, HORÁKOVÁ, Radka, KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie & surdopedie: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-136-2.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.

HORÁKOVÁ, Radka. *Sluchové postižení: úvod do surdopedie*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0084-0.

HORÁKOVÁ, Radka. *Surdopedie: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2011. ISBN 978-80-7315-225-3.

HORÁKOVÁ, R. *Uvedení do surdopedie*. In: PIPEKOVÁ J. a kol. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-120-0.

HRUBÝ, Jaroslav. *Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu, 2. díl*. Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených, 1998. ISBN 80-7216-075-3.

HUDÁKOVÁ, Andrea. *Ve světě sluchového postižení: informační a vzdělávací publikace (nejen) pro zdravotnický personál o životě a potřebách neslyšících, nedoslýchavých a ohluchlých lidí a lidí s kochleárním implantátem*. Praha: Středisko rané péče Tamtam, 2005. ISBN 80-86792-27-7.

JANOTOVÁ, Naděžda a Karla ŘEHÁKOVÁ. *Surdopedie: komunikace sluchově postižených*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990. ISBN 80-7066-004-X.

JANOTOVÁ, Naděžda. *Odezírání u sluchově postižených*. Praha: Septima, 1999. ISBN 80-7216-82-6.

KRAHULCOVÁ, Beáta. *Komplexní komunikační systémy těžce sluchově postižených*. Praha: Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-239-7.

KRAHULCOVÁ, Beáta. *Komunikace sluchově postižených*. 2. vydání. Praha: Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0329-2.

KRAHULCOVÁ, Beáta. *Komunikační systémy sluchově postižených*. Praha: Beakra, 2014. ISBN 978-80-903863-2-7.

KRAUS, Jiří. *Nový akademický slovník cizích slov A-Ž*. Praha: Academia, 2005. ISBN 80-200-1351-2.

LANGER, Jiří a Pavel KUČERA, *Komunikace s osobami se sluchovým postižením*. In Ludvíková, Libuše, Zdeňka Kozáková a kol. *Specifika komunikace s osobami se speciálními vzdělávacími potřebami*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 2012. ISBN 978-80-244-3094-2.

LEJSKA, Mojmír. *Poruchy verbální komunikace a foniatrie*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-038-7.

LUDÍKOVÁ, Libuše a Zdeňka KOZÁKOVÁ. *Specifika komunikace s osobami se speciálními vzdělávacími potřebami*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3094-2.

MICHALOVÁ, Zdeňka. *Speciální pedagogika II.díl*. Liberec, 2008. ISBN 978-80-7372-376-7.

MUKNŠNÁBLOVÁ, Martina, 2014. *Péče o dítě s postižením sluchu*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5034-7.

NOVÁK, A. *Foniatrie a pedaudiologie I. Poruchy komunikačního procesu způsobené sluchovými vadami*. Praha: vlastní náklad, 1994.

PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3. vydání - Paido, Brno, 2010. ISBN 978-80-7315-198-0.

SOURALOVÁ, Eva. *Vzdělávání hluchoslepých II*. Praha: Scientia, 2000. ISBN 80-7183-226-X.

SOURALOVÁ, Eva a Jiří LANGER, 2005. *Surdopedie. Studijní opora pro kombinované studium*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-1084-2.

SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1733-3.

ŠÁNDOROVÁ, Zdenka, 2003. *Vybrané kapitoly z komprehenzivní surdopedie*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 80-7041-605-X.

ŠVARŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

Seznam internetových zdrojů

Copyright © 2003 ProSluch s.r.o., Dostupné z: <http://www.prosluch.cz/sluchadla.php>
Detský sluch: Centrum pro dětský sluch Tamtam, o.p.s. [online]. ©2015 [cit. 2017-03-19]. Dostupné z: <http://www.detskýsluch.cz/>

MACUROVÁ, Alena, PETŘÍČKOVÁ, Jana: *Poznáváme český znakový jazyk. Poznámky k vyjadřování mnohosti (Learning Czech Sign language. Notes on Pluralization)*; In: Speciální pedagogika. 2004, roč. 14, č. 2, s. 107-126. ISSN 1211-2720.

Vyhláška č. 147/2011 Sb. kterou se mění vyhláška 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí žáků a studentů mimořádně nadaných [online]. [cit. 26. 2. 2017]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file>

Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, in: Sbírka zákonů České republiky, 2005, částka 20, s. 503–508, ISSN 1211-1244.

Zákon č. 155/1998 Sb., o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob. In Sbírka zákonů ČR, ročník 1998, částka 54. Dostupné na: *cit. 2017-01-01+. ISSN 1211-1244.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání [online]. [cit. 1. 3. 2017]. Dostupné z: <http://www.mvcr.cz/soubor>

9 SEZNAM TABULEK

<i>Tabulka 1 Dominantně využívané komunikační systémy slyšícími pedagogy</i>	<i>44</i>
<i>Tabulka 2 Dominantně využívané komunikační systémy neslyšícími pedagogy/asistenty pedagogy.....</i>	<i>45</i>
<i>Tabulka 3 Komunikační systémy seřazené dle jejich využití ve výuce slyšícími pedagogy</i>	<i>46</i>
<i>Tabulka 4 Komunikační systémy seřazené dle jejich využití ve výuce neslyšícími pedagogy/asistenty pedagoga</i>	<i>46</i>
<i>Tabulka 5 Komunikační přístup preferující školou, kde slyšící pedagog působí</i>	<i>48</i>
<i>Tabulka 6 Komunikační přístup preferující školou, kde neslyšící pedagog/asistent pedagoga působí.....</i>	<i>48</i>
<i>Tabulka 7 Využívání jiných alternativních či augmentativních komunikačních systémů během výuky slyšícími učiteli</i>	<i>49</i>
<i>Tabulka 8 Využívání jiných alternativních či augmentativních komunikačních systémů během výuky neslyšícími učiteli/asistenty pedagoga</i>	<i>50</i>
<i>Tabulka 9 Úroveň schopnosti slyšících pedagogů ovládat český znakový jazyk</i>	<i>51</i>
<i>Tabulka 10 Úroveň schopnosti neslyšících pedagogů/ asistentů pedagoga ovládat český jazyk</i>	<i>52</i>
<i>Tabulka 11 Způsob, jakým byla slyšícím pedagogem získána znalost českého znakového jazyka</i>	<i>53</i>
<i>Tabulka 12 Složení zkoušky s českého jazyka neslyšícím pedagogem/asistentem pedagoga.....</i>	<i>53</i>
<i>Tabulka 13 Vlastní aktivita slyšícího pedagoga v rozšiřování znalostí českého znakového jazyka v podobě kurzů ČZJ</i>	<i>54</i>

Tabulka 14 Podpora ze strany vedení školy ve zdokonalování znalosti českého znakového jazyka u slyšícího pedagoga..... 55

Tabulka 15 Podpora ze strany vedení školy ve zdokonalování znalosti českého jazyka u neslyšících pedagogů/asistentů pedagoga. 55

Tabulka 16 Kdo se podílí společně se slyšícím pedagogem na přípravě na výuku 57

Tabulka 17 Přítomnost neslyšícího pedagoga/asistenta pedagoga ve výuce 58

Tabulka 18 Podíl aktivity neslyšících pedagogů/asistentů pedagoga v přípravě na výuku 58

10 SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1 - Dotazník pro slyšící pedagogy

Příloha 2 - Dotazník pro neslyšící pedagogy/asistenty pedagoga

Příloha 3 - Návratnost dotazníků

Příloha 4 - Seznam zkratk

Příloha 1

DOTAZNÍK

Tento dotazník je určen pro **slyšící pedagogy**.

Dobrý den, jsem studentka třetího ročníku Pedagogické fakulty UK a ráda bych Vás požádala o vyplnění dotazníku k mé bakalářské práci týkající se **komunikačních systémů využívaných ve vzdělávání žáků se sluchovým postižením**. Dotazník je zcela anonymní a zabere max. 8 minut. Předem děkuji za Vaši pomoc.

Lucie Dvořáková

Otázka č. 1

Jakými komunikačními prostředky s žáky během výuky nejčastěji komunikujete?

- a) Převažuje mluvená řeč.
- b) Převažuje mluvená řeč společně se znakovanou češtinou.
- c) Převažuje český znakový jazyk.
- d) Převažuje mluvená řeč společně s českým znakovým jazykem.
- e) Jiná odpověď:.....

Otázka č. 2

Jak byste seřadil/a komunikační systémy podle jejich využití ve výuce (od nejvíce užívaného k nejméně užívanému)?

- a) Znakový jazyk, psaná řeč, mluvená řeč.
- b) Znakový jazyk, mluvená řeč, psaná řeč.
- c) Mluvená řeč, znakový jazyk, psaná řeč.

- d) Mluvená řeč, psaná řeč, znakový jazyk.
- e) Psaná řeč, mluvená řeč, znakový jazyk.
- f) Psaná řeč, znakový jazyk, mluvená řeč.
- g) Jiná odpověď:.....

Otázka č. 3

Preferuje škola, ve které působíte, konkrétní vzdělávací přístup?

- a) Ano, škola preferuje bilingvální přístup ve vzdělávání.
- b) Ano, škola preferuje auditivně-orální přístup ve vzdělávání.
- c) Ano, škola usiluje o přístup totální komunikace.
- d) Ne.
- e) Jiná odpověď:.....

Otázka č. 4

Používáte během výuky i jiné alternativní či augmentativní komunikační systémy (ještě kromě ČZJ a ZČ)? Pokud ano, prosím, popište jaké.

- a) Jiné nepoužívám.
- b) Ano, používám:.....

Otázka č. 5

Na jaké úrovni ovládáte český znakový jazyk?

- a) Český znakový jazyk plně ovládám, na úrovni tlumočnicka.
- b) Český znakový jazyk ovládám.
- c) Ovládám základy Českého znakového jazyka.

d) Český znakový jazyk neovládám.

e) Jiná odpověď:.....

Otázka č. 6

Jak jste se naučil/a Český znakový jazyk?

a) Navštěvoval/a jsem kurzy ČZJ

b) Od neslyšícího rodiče.

c) Český znakový jazyk neumím.

d) V pedagogické praxi při práci s neslyšícími dětmi.

e) Jiná odpověď:.....

Otázka č. 7

Navštěvujete v současné době kurzy českého znakového jazyka?

a) Ano, 1x týdně.

b) Ano, 1x měsíčně.

c) Ano, 1x ročně.

d) Ne.

e) Jiná odpověď:.....

Otázka č. 8

Jste vedením školy podporován/a ke zdokonalování znalostí českého znakového jazyka?

a) Ano, škola pořádá kurzy ČZJ.

- b) Ano, škola hradí kurzy pořádané jinou institucí.
- c) Ne.
- d) Jiná odpověď:

Otázka č. 9

Kdo všechno se podílí na přípravě na výuku?

- a) Přípravu na výuku si dělám sám/a.
- b) Většinou dělám přípravu sám/a, ale občas se na ní podílí i neslyšící pedagog/asistent pedagoga.
- c) Na přípravě se rovnoměrně podílím společně s neslyšícím pedagogem.
- d) Na přípravě se rovnoměrně podílím s asistentem pedagoga.
- e) Jiná odpověď:.....

Otázka č. 10

18. Popište, jak probíhá vaše spolupráce s neslyšícím pedagogem/asistentem pedagoga během výuky a uveďte, zda vám taková spolupráce vyhovuje, případně co byste změnil/a.

Děkuji Vám, že jste si udělali čas na vyplnění tohoto dotazníku.

Příloha 2

DOTAZNÍK

Tento dotazník je určen pro **neslyšící pedagogy/asistenty pedagoga**.

Dobrý den, jsem studentka třetího ročníku Pedagogické fakulty UK a ráda bych Vás požádala o vyplnění dotazníku k mé bakalářské práci týkající se **komunikačních systémů využívaných ve vzdělávání žáků se sluchovým postižením**. Dotazník je zcela anonymní a zabere max. 8 minut. Předem děkuji za Vaši pomoc.

Lucie Dvořáková

Otázka č. 1

Jakými komunikačními prostředky s žáky během výuky nejčastěji komunikujete?

- a) Převažuje mluvená řeč.
- b) Převažuje mluvená řeč společně se znakovanou češtinou.
- c) Převažuje český znakový jazyk.
- d) Převažuje mluvená řeč společně s českým znakovým jazykem
- e) Jiná odpověď:.....

Otázka č. 2

Jak byste seřadil/a komunikační systémy podle jejich využití ve výuce (od nejvíce užívaného k nejméně užívanému)?

- a) Znakový jazyk, psaná řeč, mluvená řeč.

b) Znakový jazyk, mluvená řeč, psaná řeč.

c) Mluvená řeč, znakový jazyk, psaná řeč.

d) Mluvená řeč, psaná řeč, znakový jazyk.

e) Psaná řeč, mluvená řeč, znakový jazyk.

f) Psaná řeč, znakový jazyk, mluvená řeč.

g) Jiná odpověď:.....

Otázka č. 3

Preferuje škola, ve které působíte, konkrétní vzdělávací přístup?

a) Ano, škola preferuje bilingvální přístup ve vzdělávání.

b) Ano, škola preferuje auditivně-orální přístup ve vzdělávání.

c) Ano, škola usiluje o přístup totální komunikace.

d) Ne.

e) Jiná odpověď:.....

Otázka č. 4

Používáte během výuky i jiné alternativní či augmentativní komunikační systémy (ještě kromě ČZJ a ZČ)? Pokud ano, prosím, popište jaké.

a) Jiné nepoužívám.

b) Ano, používám:.....

Otázka č. 5

Na jaké úrovni ovládáte český jazyk?

- a) Český jazyk plně ovládám.
- b) Český jazyk ovládám.
- c) Ovládám základy českého jazyka.
- d) Český jazyk neovládám.
- e) Jiná odpověď:.....

Otázka č. 6

V případě, že máte zkoušku z českého jazyka, jak jste tuto zkoušku složil/a?

- a) V rámci svého VŠ studia.
- b) Mám maturitní zkoušku z českého jazyka.
- c) Nemám zkoušku z českého jazyka.
- e) Jiná odpověď:.....

Otázka č. 7

**Jste vedením školy podporován/a ke zdokonalování znalosti českého jazyka?
Pokud**

ano, uveďte prosím, jakým způsobem.

- a) Ne, nejsem.
- b) Ano, jsem:.....

Otázka č. 8

Jak často jste přítomen/a ve třídě?

- a) Každou vyučovací hodinu.
- b) Pouze na některé vyučovací hodiny.
- c) Pouze pár dní v týdnu.
- d) Pouze jeden den v týdnu.
- e) Jiná odpověď:.....

Otázka č. 9

Jak moc se podílíte na přípravě na výuku?

- a) Přípravu dělám pouze já.
- b) Na přípravě se podílím společně se slyšícím pedagogem.
- c) S přípravou na hodinu se střídáme se slyšícím pedagogem.
- d) Přípravu dělá pouze slyšící pedagog.
- e) Jiná odpověď:.....

Otázka č. 10

Popište, jak probíhá vaše spolupráce se slyšícím pedagogem během výuky a uveďte, zda vám taková spolupráce vyhovuje, případně co byste změnil/a.

Děkuji Vám, že jste si udělali čas na vyplnění tohoto dotazníku.

Příloha 3

Návratnost vyplněných dotazníků od slyšících pedagogů

Slyšící pedagogové	Škola A	Škola B	Škola C	Škola D
Celkem rozdáno dotazníků	8	8	8	8
Celkem vráceno dotazníků	6	2	6	8

Zdroj: Vlastní zpracování, 2017

Návratnost vyplněných dotazníků od neslyšících pedagogů/asistentů pedagoga

Neslyšící pedagogové/asistenti pedagoga	Škola A	Škola B	Škola C	Škola D
Celkem rozdáno dotazníků	6	6	6	6
Celkem vráceno dotazníků od neslyšících pedagogů	1	1	2	0
Celkem vráceno dotazníků od neslyšících asistentů pedagoga	1	0	3	0

Zdroj: Vlastní zpracování, 2017

Příloha 4

Seznam zkratk

ČJ - Český jazyk

ČZJ - Český znakový jazyk

MŘ - Mluvená řeč

NAP - Neslyšící asistent pedagoga

NP - Neslyšící pedagog

PŘ - Psaná řeč

SPC - Speciálně pedagogické centrum

VH - Vyučovací hodina

ZČ - Znakovaná čeština

ZŠ - Základní škola